

Fuchs, Carina

Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen - Bedingungen - Umsetzungsbeispiele

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2005, 210 S.



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs, Carina: Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen - Bedingungen - Umsetzungsbeispiele. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2005, 210 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-54819 - DOI: 10.25656/01:5481

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-54819>

<https://doi.org/10.25656/01:5481>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

FUCHS
SELBSTWIRKSAM LERNEN
IM SCHULISCHEN KONTEXT

**SELBSTWIRKSAM LERNEN
IM SCHULISCHEN KONTEXT**
Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele

von Carina Fuchs

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2005



Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2005.4.lg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2005.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 3-7815-1394-7

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Anschlussfähigkeit	11
1.2	Schulische Innovationen in bewegten Zeiten	11
1.3.	Herausforderung Schule und das Konzept der Selbstwirksamkeit	12
1.4	Absicht der vorliegenden Studie	13
2	Gegenstand der Untersuchung	17
2.1	Der Begriff der Selbstwirksamkeit	17
2.1.1	Alltagssprachliche Annäherung	17
2.1.2	Die englische Begriffsdefinition	18
2.1.3	Definition nach BANDURA	18
2.1.4	Exkurs: Eine kurze Begriffsgeschichte	20
2.1.5	Begriffsgebrauch und Problematik	21
2.1.6	Zusammenfassung	22
2.2	Das Konzept der Selbstwirksamkeit nach BANDURA	22
2.2.1	Der Inhalt	22
	Beliefs	23
	Capabilities	27
	Prospective Situations and Given Attainments	30
	Abgrenzung des Selbstwirksamkeitskonzeptes gegenüber anderen Konzepten	32
	Abschliessende Erläuterungen und Übersicht zum KONZEPT	33
2.2.2	Die Geschichte	36
	Der Begründer: ein forschender Praktiker	36
	Anfänge: gegen Angst und Niedergeschlagenheit	36
	Die Erweiterung: verbessern von Lebenssituationen	37
2.2.3	Der Kontext	40
	Das KONZEPT als Baustein der sozial-kognitiven Lerntheorie	40
	Das Menschenbild der sozial-kognitiven Lerntheoretiker	44
	Exkurs: BANDURA, der philosophische Pragmatismus, James und Dewey	48
	Wie ist das KONZEPT als Teil der sozial-kognitiven Theorie im Dreieck von Sozialtheorien, Persönlichkeitstheorien und Lerntheorien zu verorten?	53
2.2.4	Zusammenfassung: Das KONZEPT	56
3	Erkenntnisse aus der Selbstwirksamkeitsforschung	61
3.1	Allgemeine lernpsychologische Ergebnisse	62
3.1.1	Kognitive Prozesse	62
3.1.2	Motivationale Prozesse	62
3.1.3	Affektive Prozesse	63
3.1.4	Selektive Prozesse	64

3.2	Ergebnisse aus dem schulischen Kontext	65
3.2.1	Forschungsergebnisse aus dem amerikanischen Sprachraum: BANDURA (1997)	65
	Kognitive Entwicklung von Lernenden	65
	Zusammenhang zwischen Wirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen und Lernenden	66
	Zusammenhang von kollektiven Wirksamkeitsüberzeugungen einer Abteilung oder einer Schule mit dem akademischen Fortschritt der Lernenden	66
	Schulentwicklung	67
3.2.2	Forschungsergebnisse aus dem englischen Sprachraum: SCHUNK und ZIMMERMAN (1989, 1994)	67
3.2.3	Forschungsergebnisse aus dem deutschen Sprachraum: EDELSTEIN und BROCKMEYER (1997)	68
3.3	Überlegungen zur Güte der Selbstwirksamkeitsforschung	70
3.4	Offene Fragen und Forschungsabsicht	72
3.5	Zusammenfassung	73
4	Zum Verfahren der Untersuchung	75
4.1	Begründung des gewählten Vorgehens: Fallstudien	75
4.2	Das Vorgehen	76
4.2.1	Merkmale selbstwirksamen Lernens aus der Theorie herleiten	76
4.2.2	Umsetzungspraxis erforschen	76
4.2.3	Schulen auswählen	77
4.2.4	Daten erheben	77
4.2.5	Daten darstellen und auswerten	80
5	Selbstwirksam Lernen	83
5.1	Kennzeichen und Bedingungen	84
5.1.1	Zugang Nr. 1: ein Fallbeispiel aus der Fachliteratur	84
5.1.2	Zugang Nr. 2: BANDURAS „Quellen zur Förderung von Selbstwirksamkeits- überzeugungen“	86
5.1.3	Zugang Nr. 3: die Synthese der Begriffserklärungen von „Selbstwirksamkeit“ + „Lernen“ = selbstwirksam Lernen	90
5.2	Kategorien für selbstwirksames Lernen	92
5.3	Fragenkatalog für die empirische Arbeit	93
6	Darstellung der Ergebnisse und Diskussion	95
6.1	Die Dalton-Schule	96
	Kurzporträt	96
	Geschichte der Schule	96
	Rahmenbedingungen	96
	Charakteristische Ansätze – „Die selbstwirksame Schule“	98
	Das Selbstwirksamkeitsverständnis	99
6.1.1	Fallbeispiel 1: Das Modell der erweiterten Schulleitung (ESL)	102
	Diskussion	103
	Fazit	113
6.1.2	Fallbeispiel 2: Der Daltonunterricht an der Dalton-Schule	114
	Diskussion	116

	Fazit	124
6.2	Die POL-Schule	126
	Kurzporträt	126
	Geschichte der Schule	126
	Rahmenbedingungen	127
	Charakteristische Ansätze	128
	Das Selbstwirksamkeitsverständnis der Schule	130
6.2.1	Fallbeispiel 3: Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen – Klassenlehrer-Tandems (KL-Tandems) und Jahrgang-Stammteams(JS-Teams)	132
	Diskussion	133
	Fazit	139
6.2.2	Fallbeispiel 4: POL – Projektorientiertes Lernen und Lernen-Lernen	140
	Diskussion	143
	Fazit	149
6.3	Die „Baustellen“-Schule	150
	Kurzporträt	150
	Geschichte der Schule	151
	Rahmenbedingungen	151
	Charakteristische Ansätze	153
	Das Selbstwirksamkeitsverständnis der Schule	156
6.3.1	Fallbeispiel 5: Freitags-Workshop	158
	Diskussion	159
	Fazit	169
6.3.2	Fallbeispiel 6: Die persönliche „Lernbaustelle“	170
	Diskussion	171
	Fazit	180
7	Schluss: von der Pädagogik zur Autagogik	187
7.1	Zusammenfassender Rückblick auf die ausgewählten Fallbeispiele	187
7.1.1	Die Dalton-Schule	187
7.1.2	Die POL-Schule	188
7.1.3	Die „Baustellen“-Schule	189
7.2	Bedingungen zur Entstehung selbstwirksamkeitsfördernder Settings	190
7.2.1	Mündliche Interaktion, Denk- und Diskussionsspielräume	190
7.2.2	Unternehmerhaltung und permanentes Lernen	190
7.3	Der Kompetenzraster als Instrument für die Zukunft	191
7.4	Von der Pädagogik zur Autagogik	195
7.5	Wo liegt die Zukunft von <i>selbstwirksam Lernen</i> ?	196
7.6	Weiterführende Forschungsfragen	197
	Anhang: Praxisrecherche	199
	Literaturverzeichnis	200

If you think you are beaten, you are
If you think you dare not, you don't
If you'd like to win, but think you can't
It's almost certain you won't.

If you think you'll lose, you've lost
For out of the world we find
Success begins with a fellow's will –
It's all in the state of mind.

If you think you're outclassed, you are
You've got to think high to rise
You've got to be sure of yourself before
You can ever win a prize.

Life's battles don't always go
To the stronger or faster man
But sooner or later the man who wins
Is the one who thinks he can

19. Jahrhundert, Autor unbekannt

1 Einleitung

1.1 Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Anschlussfähigkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit nach BANDURA besagt, dass der entscheidende Erfolgsfaktor für menschliches Handeln weniger mit Intelligenz, Wissen oder Können zu tun habe, als vielmehr mit der persönlichen Überzeugung, aus eigener Kraft etwas bewirken zu können. Die These scheint einsichtig. Ein Mensch, der sich nichts zutraut, wird tendenziell weniger erreichen als einer, der überzeugt ist, etwas bewirken zu können, auch wenn beide über eine analoge Ausbildung und ähnliche Talente verfügen. Was für einzelne Menschen gilt, trifft im Wesentlichen auch auf Gruppen oder Institutionen zu. Die berühmte Kraft, die Berge versetzen lässt, entsteht erst dann, wenn Menschen davon überzeugt sind, ein Ziel (gemeinsam) erreichen zu können.

Selbstwirksam zu sein, ist besonders dann eine Herausforderung, wenn Menschen Aufgaben zu lösen haben, die einem rauen Gegenwind ausgesetzt sind. Verantwortliche von Schulen gehören dazu. Sie sind stürmischen Zeiten ausgesetzt, bemessen am Druck der Öffentlichkeit: Eltern und Schüler verhalten sich zunehmend kritisch oder gar schwierig; Finanz- und Qualitätsforderungen sind zu bewältigen; internationale Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA fragen nach der Effizienz von Bildungsbemühungen. Angesichts der grossen Zahl von Schul- und Modellversuchen kann man feststellen, dass der Innovationsdruck sich verstärkt hat. Die Verantwortlichen des heutigen Schulsystems sind doppelt gefordert: Nach aussen müssen sie sich als Institution mit den verschiedensten Anforderungen auseinandersetzen. Nach innen gilt es zu überlegen, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen die Lernenden erwerben müssen, um zukunfts- und anschlussfähig zu sein.

1.2 Schulische Innovation in bewegten Zeiten

Zeiten grosser gesellschaftlicher Veränderungen haben Bildungsverantwortliche immer wieder veranlasst, selbstwirksam im wahrsten Sinne des Wortes zu werden. Sie haben sich gefragt, wie Schulen denn idealerweise zu sein hätten, um den Ansprüchen von Individuum und Gesellschaft gerecht zu werden. So entstanden zur Zeit der Industrialisierung Ende 19. anfangs 20. Jahrhundert in Amerika, Europa und Asien vielfältige pädagogische Innovationsimpulse. Kinder und Jugendliche sollten vermehrt selbsttätig lernen und forschen und Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Kilpatrick förderte das Lernen in *Projekten*; Dewey das *Learning by Doing*; Ferrière *Tatschule* orientierte sich bereits 1928 an gehirnphysiologisch und biopsychologischen Methoden; Freinet lehrte seine Schüler *Lebens-techniken*; Gaudig entwickelte einen Unterricht, bei dem die Schüler selbst Ziel, Mittel und Arbeitsstufen zu bestimmen hatten; Geheeb pflegte an seiner *Odenwaldschule* und der *École d'Humanité* Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit, Toleranz und Humanität; Kerschensteiner setzte sich für ein begabungs- und entwicklungsgemässes Schulsystem ein; die Schwedin Ellen Key schrieb 1900 *Das Jahrhundert des Kindes*, ein radikales Plädoyer, das Wesen des

Kindes bei der Erziehung zu berücksichtigen; Maria Montessori hielt (Klein)Kinder zur selbsttätigen Sinneswahrnehmung an, mit dem Ziel, *Welt* mittels Wahrnehmungsschulung zu ordnen; Bertolt Otto nahm die *Fragen* von Kindern auf, um sie in ihrer Entwicklung weiter zu bringen; Helen Parkhurst entwickelte den *Dalton-Plan* und schickte ihre Schüler mit schriftlich formulierten *Lernjobs* auf neue Lern- und Entdeckungsreisen; Petersen ersetzte Stundenpläne durch *freies Arbeiten* in Gruppen nach *Wochenarbeitsplänen*, bildete anstelle von Jahrgangsklassen Stammgruppen aus mehreren Jahrgängen, bezog Spiele und Feste in den schulischen Alltag ein, aktivierte ältere Schüler, Patenschaften für jüngere zu übernehmen und bezog die Eltern in die *Schulgemeinde* ein.

Die Liste der innovativ denkenden (Reform-)Pädagogen liesse sich fortsetzen (IPFLING 1992, OELKERS 1996, RÖHRS 1998, SCHEIBE 1994). Ihre Ideen verbreiteten sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit einer Intensität, wie sie kaum jemand für möglich gehalten hätte. Der Zweite Weltkrieg setzte der Erneuerung der Schule ein (vor-)schnelles Ende. Erst in den 70er Jahren flackerten die reformerischen Ideen wieder auf: Mit den 68er Studentenunruhen erfasste eine neue Reformwelle die (Hoch-)Schulen. Es wurden Gesamtschulen gegründet, Gymnasien reformiert und erweiterte Lernformen propagiert. Rückblickend betrachtet handelte es sich bei den Reformen der 70er Jahre vor allem um Strukturanpassungen im Rahmen der altbekannten Belehr- und Wissensvermittlungskultur. Ansätze zu einer *neuen Lernkultur* wurden bis zur Unkenntlichkeit transformiert, um den Selektionsmechanismen und dem Input-Output-Kontroll-Denken der traditionellen Schule zu genügen. Oder sie wurden auf halber Strecke als unbefriedigend verworfen: Lern- und Leistungsergebnisse seien bescheiden; die Schere zwischen schlechten und guten Schülern werde vergrößert. Solche Einschätzungen dürften vor dem Hintergrund vorgefasster Meinungen und halbherziger Veränderungsbestrebungen im Rahmen des herkömmlichen Schulsystems kaum verwundern.

1.3 Herausforderung Schule und das Konzept der Selbstwirksamkeit

Sowohl den Reformbemühungen als auch den Leistungen der traditionellen Schulen scheint im deutschen Sprachraum der Erfolg verwehrt zu sein – vorausgesetzt, man glaubt den Erhebungen von PISA (Deutsches Pisakonsortium 2001). Unsere Volksschulen müssen sich zum Beispiel bezüglich der Lesekompetenz und der sozialen Integration die Frage gefallen lassen, ob sie „*das Lernen geschwänzt haben*“ (MÜLLER 2001). Die Schulreformen der vergangenen zehn Jahre haben viel Aufwand und vielerorts wenig Wirkung gebracht.¹ Das, so lässt sich vermuten, kostet Kraft und dreht an der Selbst-Unwirksamkeits-Spirale – mit den bekannten Folgen für alle Beteiligten: innere Verabschiedung und Burnout (KRAMIS-AEBISCHER 2000). Die Zeit, so müsste man meinen, wäre reif für etwas Neues. Innere Verabschiedung müsste innerer Beteiligung Platz machen; an die Stelle des Dienstes nach Vorschrift müsste interessiertes und engagiertes Lernen treten. Alte reformpädagogische Ideen könnten im Lichte zeitgenössischer Lernforschung und Organisationsentwicklung von den Schulen aufgenommen, geprüft und weiter entwickelt werden (SENGE 1990, 1996, 1999, 2000; ARNOLD 1998, FULLAN 1999, GASSER 1989, 1995, 2000, 2002). Die Kenntnisse moderner Lernforschung und Organisationsentwicklung entstanden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Zug der *kognitiven Wende*,² als Folge der Erkenntnisse aus der Kybernetik und der Kognitionswissenschaften. Sie bereiteten *das neue Lernen*

vor.³ Im selben Zeitraum entwickelte auch BANDURA mit seinem Forscherteam das Konzept der Selbstwirksamkeit. Als Lernprozessforscher an der Stanford Universität begann der Psychologe in den 70er Jahren der Frage nachzugehen, was das Vertrauen von Menschen in ihre eigenen Fähigkeiten angesichts anspruchsvoller Umstände fördere respektive schwäche. Er erkannte die Schlüsselrolle von persönlichen Einschätzungen eigener Wirksamkeit auf die Handlungsqualität (Selbstwirksamkeitsüberzeugungen). Das Selbstwirksamkeits-Konzept kann auf eine umfassende Erfolgsgeschichte zurückblicken, auch im schulischen Kontext, nicht zuletzt wohl, weil seine Auswirkungen belegt sind und seine (lern-)psychologische Plausibilität überzeugt. Denn das Selbstwirksamkeits-Konzept ist das einzige unter vielen prominenten Konzepten und Theorien zur Förderung von Selbstvertrauen, das auf eine lange und gut operationalisierte Forschungsmethodik zurück blicken kann.

1.4 Absicht der vorliegenden Studie

Seit dem Beginn der Computerrevolution in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts hat die Verfügbarkeit des Wissens zugenommen. Die Vernetzung der Welt hat dazu geführt, dass Informations- und Kommunikationswege immer kürzer werden. Die Informationsflut fordert unsere Wahrnehmung: Die Welt scheint komplexer geworden zu sein. Auch die Verantwortlichen von Schulen nehmen diese Komplexität wahr. Schülerinnen und Schüler scheinen schwieriger führbar zu sein als früher und die Ansprüche der Gesellschaft an die Lehrpersonen drohen zu überborden. Kein Wunder, wenn das Selbstverständnis von Lehrern und damit verbunden von vielen Schulen leidet. Kein Wunder, wenn das Bild von Schule – falls es das so gibt – in der Öffentlichkeit Schaden genommen hat. Die Vertreter von Schulen sehen sich einem allgemeinen gesellschaftlichen Trend entsprechend gefordert, sich die Frage nach ihrem Selbstverständnis zu stellen. Fragen verunsichern. Grundsatzfragen erst recht. Unsere Lehrkräfte und unsere Schulen müssten aber in ihrem Selbstbild gefestigt sein, damit sie die Lernenden glaubhaft auf ihre Zukunft vorbereiten können. Wo ist Orientierung zu finden in diesem Dilemma? Wie ist es möglich, Fragen zu stellen und dennoch mit einer offenen Haltung bewegten Zeiten entgegen zu treten? Hier setzt die vorliegende Studie an: Sie geht der Frage nach, wie sich das Selbstverständnis und das Selbstbild von Lehrpersonen, Schülern und Schulen stärken lässt, so dass die Beteiligten für anspruchsvolle Zeiten gerüstet sind.

Es gibt verschiedenste Forscher, die sich mit der Frage des Selbstbildes und des Selbstvertrauens auseinandergesetzt haben, u. a. ADLER, ANTONOVSKY, DECI & RYAN, De CHARMS, SELIGMAN und SKINNER. Besonders systematisch und eingehend hat sich in den letzten dreissig Jahren auch ALBERT BANDURA mit der Selbstkonzeptforschung auseinandergesetzt. Er ist nicht nur Psychologe, sondern versteht sich in erster Linie als Lernprozessforscher. Seine theoretischen und empirischen Leistungen über die Zusammenhänge zwischen Selbstvertrauen und Lernprozessen sind weltweit anerkannt, seine Bemühungen um die Fassbarkeit des Phänomens *Selbstvertrauen* einzigartig. So legt die Forschungsgemeinde, die sich mit der Weiterentwicklung des Selbstwirksamkeits-Konzeptes beschäftigt (hat), neben umfangreichen, gross angelegten quantitativ-empirischen Untersuchungen (BANDURA 1997, SCHWARZER et. al. 1999) auch eine ständig wachsende Zahl von Erhebungsinstrumenten vor (psychometrischen Skalen; vgl. BANDURA 1995c, SCHMITZ 2000, SCHWARZER 2001).

BANDURAS Konzept der Selbstwirksamkeit steht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit. Die fundierte Theorie- und Empiriebasis sowie die individual-, sozial- und organisationspsychologischen Erkenntnisse machen das Konzept auch für den schulischen Kontext geeignet.⁴ Und nachdem das Lernen zur zentralen Aufgabe von Schulen gehört, sind von den Ergebnissen der Lernprozessforschung zusätzliche Synergie-Effekte zu erwarten.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit ist unter anderem auch von Schulen wahrgenommen und genutzt worden, zum Beispiel im deutschsprachigen Raum vom *Verbund Selbstwirksame Schulen e. V.* (BLK-Modellversuch). Die Breitenwirkung ist (noch) ausgeblieben, obwohl das Konzept höchst interessante und gar überlebenswichtige Impulse liefert, wie Schulen in komplexen Zeiten konstruktive Wege gehen könnten. Erstaunlicherweise hat weder in der Fachdiskussion noch im Rahmen der Verbundarbeit eine vertiefte Auseinandersetzung zur Frage stattgefunden, *was denn selbstwirksames Lernen ausmache und welches die Kennzeichen und Bedingungen jener schulischen Umsetzungspraxis sei, die sich am Selbstwirksamkeits-Konzept orientiert.*

Absicht der vorliegenden Studie ist es, das Konzept der Selbstwirksamkeit zu schärfen im Sinne von *selbstwirksam Lernen*. Kennzeichen und Bedingungen *selbstwirksamen Lernens* werden aus der Theorie herausgefiltert und als Instrument weiter entwickelt. Damit wird die herrschende Umsetzungspraxis des Selbstwirksamkeits-Konzeptes im schulischen Kontext diskutierbarer, greifbarer und damit zielgerichteter gemacht, als es bis anhin der Fall war.

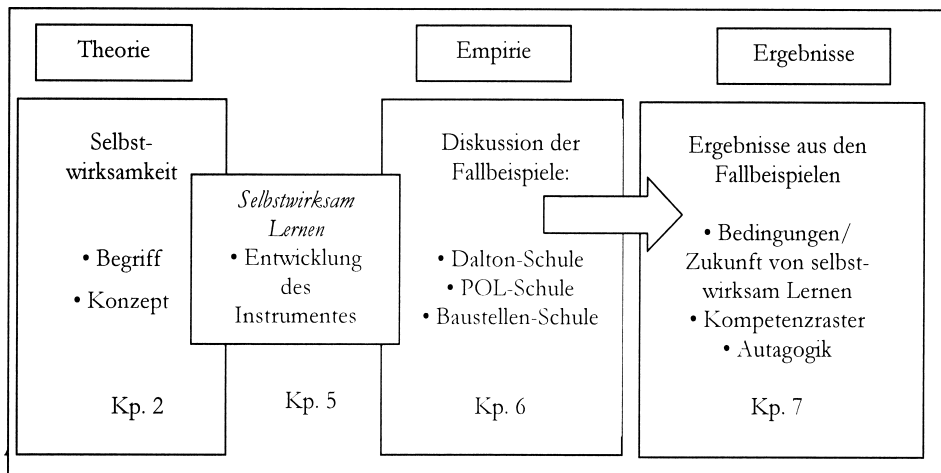


Abb. 1: Graphische Inhaltsübersicht

Der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn der vorliegenden Arbeit setzt in der Theorie an: Der Inhalt des Selbstwirksamkeits-Konzeptes wird ausführlich beleuchtet (Kapitel 2). Aus der Theorie werden Kennzeichen und Bedingungen *selbstwirksamen Lernens* herausgearbeitet (Kapitel 5), sowie Kategorien hergeleitet. Sie dienen als Grundlage für ein Frageinstrumentarium (Kapitel 5). Damit werden im empirischen Teil Fallbeispiele in den Blick genommen und systematisch diskutiert (Kapitel 6). Die Ergebnisse der empirischen Arbeit sowie weiterführende Schlussbetrachtungen sind in Kapitel 7 nachzulesen.

Der Forschungsbeitrag der Studie besteht darin, in Form von *selbstwirksam Lernen* neue Kategorien (Ableitungen, Präzisierungen) zum Selbstwirksamkeits-Ansatz vorzulegen und sie anhand von schulischen Umsetzungsbeispielen systematisch zu prüfen. Die ausgewählten Fallbeispiele eröffnen zudem Spielarten, wie das Selbstwirksamkeits-Konzept im schulischen Kontext realisiert werden kann.

Die vorliegende Studie geht von der Annahme aus, dass es Sinn mache, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Sinne BANDURAS im schulischen Kontext zu fördern. Selbstverständlich geht es nicht darum, einen überzogenen Glauben an die eigene Wirksamkeit zu fördern – jenseits von guten Fähigkeiten und fundiertem Können. Ganz abgesehen davon, dass die Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen anspruchsvoller Rahmenbedingungen bedürfen. Last but not least nützt auch jeder Glaube an die eigenen Fähigkeiten nichts, wenn das Umfeld fehlt, sie zeigen zu können, z.B. wenn gut ausgebildete junge Menschen keine Arbeit finden.

Selbstverständlich geht es in der vorliegenden Studie auch nicht darum, ein psychologisches Konzept ungefragt in den schulischen Kontext zu übertragen. Im Gegenteil: Die vorliegende Arbeit ermöglicht es Schulpraktikerinnen und Schulpraktikern, sich kritisch mit einer Übertragung auseinanderzusetzen.

Wollerau, im Februar 2004

Anmerkungen

- 1 BURKHARD und KANDERS stellen bei einer Repräsentativerhebung zur Schulprogrammarbeit von Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen fest, dass Schulprogrammarbeit kaum Effekte auf die Unterrichtsarbeit und auf die Erziehungsprozesse habe. Danach bestätigen 53% der Lehrpersonen, dass die Schulprogrammarbeit für die tägliche pädagogische Arbeit nicht bedeutsam sei; 59% geben an, dass sich trotz des Nachdenkens über gemeinsame pädagogische Ziele ihr Unterricht nicht verändert habe (REINHART/KANDERS 2002).
- 2 GASSER setzt sie in der 60er Jahren an. Er bezeichnet damit eine Tendenzwende: Während die behaviouristische Lernforschung die inneren Gehirnprozesse als Black-Box bezeichnete und sie nicht zum Gegenstand der Untersuchungen machte, widmet sich die Kognitionspsychologie vermehrt der Erforschung der neuronalen Netze (GASSER 2000, 113 ff.).
- 3 Das Modell des traditionellen „alten“ Lernverständnisses geht von einem trivialen Input-Output Steuerungsmodell mit externer Kontrolle aus, wobei Informationen in Einheiten vorliegen und sequenziell und zentral verabreicht werden. Das „neue“ Lernverständnis ist geprägt vom systemisch-konstruktivistischen Selbstorganisationsparadigma. Es geht von einem nicht-trivialen, d. h. von einem komplexen, strukturabhängigen Steuerungsmodell aus, in dem je nach Situation interveniert wird. Informationen liegen nicht nur in Einheiten vor, sondern auch in verteilten Aktivierungsmustern, sogenannten *patterns* (BÜELER 1994). – Eine konzentrierte wissenschaftliche Übersicht zu den zentralen Unterschieden zwischen traditionellen und systemisch-konstruktivistischen Paradigmen, idealtypisch aufbereitet, findet sich bei BÜELER 1994, 23. ff. Eine Darstellung für die schulische Praxis siehe KLIPPERT 2001, 39 ff. und 50.
- 4 Zu den detaillierten Forschungserkenntnissen vgl. Kp. 3.

2 Gegenstand der Untersuchung

2.1 Der Begriff der Selbstwirksamkeit

Der Begriff *Selbstwirksamkeit* entspricht der deutschen Übersetzung des amerikanischen Wortes *Self-Efficacy*, das von Albert BANDURA geprägt wurde. BANDURA lehrte 1952 bis 1990 als Professor für *Social Science in Psychology* an der Stanford Universität. Der Begriff stellt eine Wortschöpfung dar, die in gängigen Wörterbüchern nicht und in einschlägigen Nachschlagewerken und Lehrbüchern erst in den neuesten Ausgaben zu finden ist (u. a. HOGAN et. al. 2001, HOGG & TINDALE 2001, PERVIN 2000, SEEL 2000, TESSER & SCHWARZ 2001).

Im Sinne einer ersten Annäherung wird vorerst die Alltagssprachliche Bedeutung in der deutschen Sprache erörtert. Eine zweite Annäherung erfolgt über die englische Begriffsdefinition. Den dritten Erklärungsversuch bilden Betrachtungen zu einer Definition, die von BANDURA stammt. Überlegungen zum Begriffsgebrauch und seiner Problematik schliessen das Kapitel.

2.1.1 Alltagssprachliche Annäherung

Der Begriff *Selbstwirksamkeit* bezeichnet ein *Konstrukt*. Konstrukte sind weder sicht- noch greifbar, sondern komplexe Gedankengebäude. Ein erster, relativ klarer Bedeutungszusammenhang stellt sich über die beiden Wörter *selber* und *wirken* ein. *Selber* betont nachdrücklich, dass die im Zusammenhang genannte Person oder Sache gemeint ist und niemand oder nichts anderes. Ist von Personen die Rede, dann geht es um *eigenhändig wirkende Personen*. *Wirken*, mhd. *wirken* und *würken*, habe seine Wurzeln, so vermuten die Etymologen, in *Werk*. Wirken bedeute *arbeiten*, *hervorbringen*. „Die Bedeutung ist in der früheren Sprache allgemein ‚machen, herstellen‘ (wie heute teilweise noch in der gehobenen Sprache)“ (KLUGE 1989, 795).

Selber wirksam ist jemand, wenn er selber etwas tut, selber handelt. Dieses Verständnis bezeichnet die praktisch schaffende Seite. Wirken kann ein Mensch jedoch auch, wenn er durch geistige Tätigkeit etwas zu Stande bringt und damit eine gewisse Beachtung findet. Der Begriff wirken bedeutet weiter, „*durch eine innewohnende Kraft, auf Grund einer Beschaffenheit eine bestimmte Wirkung haben, ausüben*“ (DROSDOWSKI 1989, 1746). Hier kommt eine Bedeutungsebene zu Tage, die weiter reicht als das Bild einer lediglich körperlich und geistig handelnden Person: Wer wirksam ist, bewirkt auch etwas. Die innewohnende Kraft, von der DROSDOWSKI spricht, kann z. B. von einem Redner ausgehen oder von einem ermunternden Zuspruch. Sie kann von einer heiteren Person ausgehen, die ansteckend wirkt oder von Musikklingen, die Emotionen wecken. Immer jedoch sind es letztlich Menschen, die innewohnende Kräfte wahrnehmen respektive die sie zum Tragen bringen. Zusammenfassung: Die Alltagssprachliche Bedeutung des deutschen Begriffs *Selbstwirksamkeit* bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, aus eigenem Antrieb heraus aktiv tätig zu sein und damit etwas zu bewirken.

2.1.2 Die englische Begriffsdefinition

Der Begriff *Self-Efficacy* ist zusammengesetzt aus *Self* und *Efficacy*. *Self* bedeutet „*a person's nature, special qualities; one's own personality*“ und bezeichnet eine Kurzform für „*itself, myself, himself, oneself, etc.*“ (HORNBY 1974). Die englische Begriffsbedeutung gibt im Gegensatz zur deutschen dem *Selbst/Selber* eine tiefere Bedeutung, indem nicht einfach nur eine Person gemeint ist, sondern die Natur eines Menschen, seine speziellen Qualitäten und seine eigene Persönlichkeit.

Efficacy bedeutet „*state or quality of being efficacious, adj. (not used for persons) = producing the desired result* (HORNBY 1974) und bezeichnet somit einen Zustand oder eine Qualität, ein gewünschtes Resultat hervorzubringen. Interessanterweise ist der Begriff *Efficacious* laut HORNBY nicht für Personen vorgesehen – ganz im Gegensatz zu BANDURAS Begriffsverständnis: Er braucht *Self-Efficacy* ausschliesslich im Zusammenhang mit menschlichem Verhalten.

Die englische Definition ist im Vergleich zur deutschen differenzierter. Sie streicht den *individuellen* Charakters eines Menschen mit seinen *je eigenen Qualitäten* hervor. Sie bringt auch einen neuen Begriffsaspekt ein: den des gewünschten Resultates. Sie weist damit auf den Zielcharakter hin, der mit dem Begriff *Self-Efficacy* eng verbunden ist. Denn wirksam werden Menschen vor allem dann, wenn sie etwas wollen. Volitionen bezeichnen jene Mechanismen, die vom Willen bestimmt sind, so zum Beispiel auch Wünsche. Wünsche sind von Vorstellungen im Sinne von Zielvorstellungen geprägt. Im Begriff „*desired Result*“, dem „*erwünschten Resultat*“, steckt ein weiterer zentrales Aspekt von Selbstwirksamkeit: jener des persönlichen Sinnes und der persönlichen Bedeutung.

Zusammenfassung: Der englische Begriff *Self-Efficacy* bezeichnet einen Zustand oder eine Qualität, den oder die eine Persönlichkeit Kraft ihrer Fähigkeiten selber bewirkt auf ein von ihr gewünschtes sinnvolles Resultat oder Ziel hin.

2.1.3 Definition nach BANDURA

„Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations“ (BANDURA 1995b, 2).

„Bewusste Selbstwirksamkeit bezeichnet den Glauben an die eigene Fähigkeit, die notwendigen (erforderlichen) Handlungen so zu planen und auszuführen, dass künftige Situationen gemeistert werden können“ (Übersetzung C. F.).

Das neue Schlüsselwort heisst *Beliefs*. *Beliefs* sind Glaubenssätze im Sinne von Erwartungen, Einschätzungen, Überzeugungen oder Urteilen. Die *Self-Efficacy Beliefs* spielen im Begriffsverständnis BANDURAS eine Schlüsselrolle. Sie bezeichnen Einschätzungen der eigenen Wirksamkeit oder Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Im Laufe seiner empirischen und theoretischen Forschungen stiess BANDURA auf die zentrale Rolle des *Selbstwirksamkeitsglaubens* oder der *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*, wie sie in der deutschen Übersetzung auch genannt werden. Wer an seine Fähigkeiten glaubt, so BANDURAS These, werde ein Vorhaben eher umsetzen können als jemand, der sich selber als unfähig einschätze. Der *Self-Efficacy Belief* stellt – mit den Worten der Motivationspsychologen gesprochen – eine intrinsische Motivationskomponente dar. Sie spielt laut BANDURA eine entscheidende Rolle beim menschlichen Handeln: „Among the

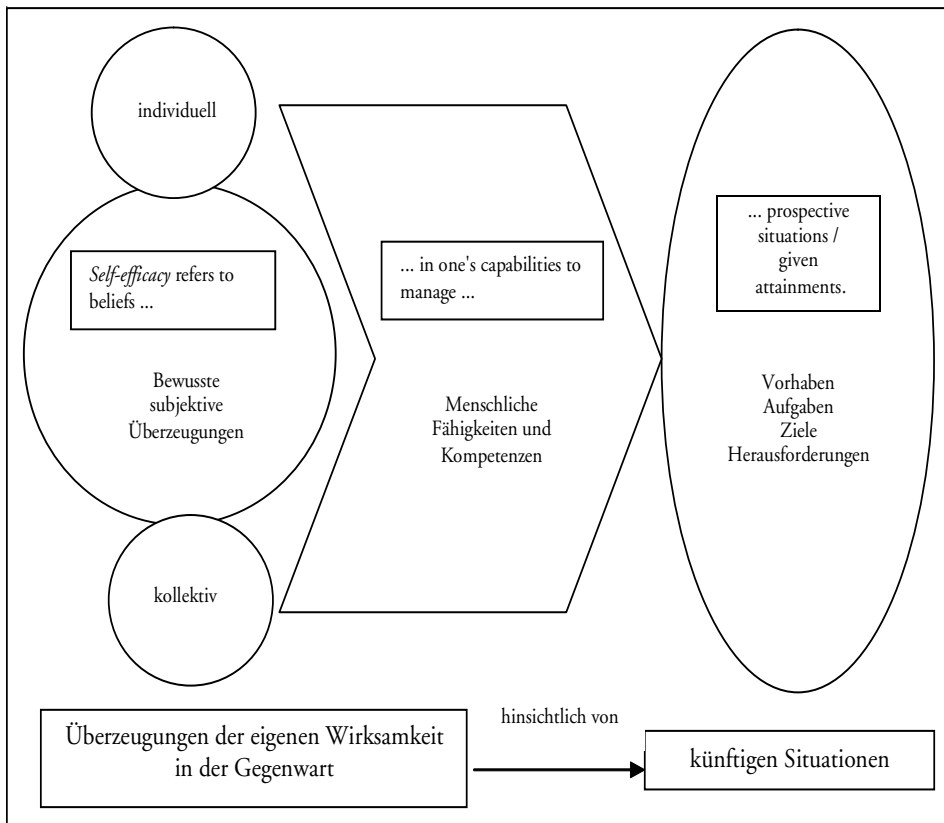


Abb. 2: Graphische Darstellung: BANDURAS Begriffsdefinition von Self-Efficacy Beliefs

mechanisms of agency, none is more central or pervasive than people's beliefs of personal efficacy" (BANDURA 1995, 2).

Der neue Aspekt, der in BANDURAS Definition zum Tragen kommt, heisst *perceived* und bedeutet *bewusst, wach und aufmerksam*. *To perceive* bedeutet *Notiz nehmen von etwas, etwas realisieren oder beobachten, es mental erfassen*. Wer hört, fühlt, tastet oder riecht, der nimmt Impulse wahr, die schliesslich im Gehirn zu mentalen Repräsentationen verarbeitet werden. So entstehen – verkürzt dargestellt – Ideen, Vorstellungen und Bilder, die aus der Wahrnehmung entstanden sind. BANDURA nennt die *mentalen Repräsentationen* in der Tradition der Kognitionsforscher auch *Kognitionen*. Dabei spielt der Glaube an die eigenen Fähigkeiten, der *Self-Efficacy Belief*, eine Schlüsselrolle und beeinflusst menschliches Tun im Zusammenspiel mit menschlichen Emotionen entscheidend.

Das letzte bedeutungstragende Element in BANDURAS Definition ist jenes der *prospective situations*. Andernorts spricht der Forscher auch von *given attainments* (z. B. BANDURA 1997, 3). Somit spielen Situationen in der Zukunft ebenso eine Rolle wie selber gesteckte Ziele oder persönliche Vorhaben. Der Zielcharakter ist eng verbunden mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die persönlichen Einschätzungen des eigenen Könnens – von

Kompetenzen – beziehen sich immer auf eine spezifische Situation: Ich glaube, dass ich fähig bin, über diese Hürde zu springen.

Die Einschätzungen persönlicher Wirksamkeit – so sind sich die Motivationsforscher einig – sind bestimmende Merkmale von Einzelpersonen, aber auch von Gruppen (vgl. u. a. Rotter nach AMELANG & BARTUSSEK 1997; KRAMPEN 1982, 1987, 1989; FLAMMER et al. 1987, 1989; FLAMMER 1990, 1995; BANDURA 1977, 1995, 1997). Wer immer eine anforderungsreiche Aufgabe zu bewältigen hat, besitzt implizite oder explizite Überzeugungen seiner Kompetenzen. BANDURAS Begriffsdefinition von *Self-Efficacy*, so könnte man abschliessend folgern, bezeichnet ...

... die bewussten subjektiven Überzeugungen von Menschen, genügend eigene Kompetenzen zu besitzen, selbst bestimmte Vorhaben umzusetzen und schwierige Aufgaben zu bewältigen und zu lösen. Eine graphische Darstellung von BANDURAS Begriffsdefinition könnte wie folgt aussehen:

2.1.4 Exkurs: Eine kurze Begriffsgeschichte

Der Begriff *Self-Efficacy* taucht bereits 1977 im Index von BANDURAS *Social Learning Theory* auf. Interessanterweise findet man den Begriff nicht explizit; der Autor spricht lediglich von *personal efficacy* (BANDURA 1977, 79).

Die folgende Aufzählung zeigt einen Auszug aus BANDURAS Publikationen zwischen 1967 und 1977. Die Titel sind der Literaturliste der *Social Learning Theory* entnommen (BANDURA 1977). Sie geben Einblick in wichtige Forschungsgebiete des Autors. Die unterstrichenen Begriffe lassen eine Art Vorgeschichte des Self-Efficacy-Begriffes aufscheinen.

- Relative Efficacy of Self-Monitored and Externally-Imposed Reinforcement System. 1967. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Some Social Determinants of *Self-Monitoring* Reinforcement Systems. 1967. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Principles of Behaviour Modification. 1969. New York.
- The Relative *Efficacy* of Desensitization and Modeling Approaches for Inducing Behavioral, Affective and Attitudinal Changes. 1969. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Psychological Modeling. 1971. Chicago.
- Vicarious and *Self-Reinforcement* Processes. 1971. In Glaser, R.: The Nature of Reinforcement. New York.
- Conditions Governing Nonreinforced Imitation. 1971. *Developmental Psychology*.
- Aggression: A Social Learning Analysis. 1973. Englewood Cliffs.
- *Effecting* Chance Through Participant Modeling. 1976. In: Krumboltz J. & Thorsen C. Counseling Methodes. New York.
- *Self-Reinforcement*: Theoretical and Methodological Considerations. 1976. *Behaviorism*.
- *Self-Efficacy*: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. 1977. *Psychological Review*.
- Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. 1977. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Die Aufzählung zeigt exemplarisch BANDURAS Interesse im Bereich der menschlichen Verhaltensforschung. Ihn interessiert unter anderem die menschliche Fähigkeit, sich neue,

selbst stärkende Verhaltensmuster anzueignen. Die Titel zeigen, dass die Begriffe *Efficacy* und *Self* bereits 1967 eine Rolle spielten, bloss nicht in der bekannten Zusammensetzung. Das Thema *Self-Efficacy* jedoch bahnt sich an. Wirksamkeit und Selbstbestärkung, Verhalten und Denken sind zentrale Schlagwörter. 1977 veröffentlicht BANRURA einen Artikel, der in der oben stehenden Liste mit *Self-Efficiency: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change* zitiert wird. *Efficiency* bedeutet *state of being capable, able to perform duties well* (HORNBY 1977, 281). *Efficiency* bezeichnet demnach die menschliche Fähigkeit, Pflichten gut auszuführen zu können. Darum geht es in besagtem Artikel nur am Rande. Im Zentrum der Ausführungen stehen vielmehr die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Der besagte Artikel erscheint tatsächlich bereits 1977 unter der Überschrift *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Er markiert den Beginn einer intensiven und breit angelegten, mehr als drei Jahrzehnte dauernden theoretischen und praktischen Forschungsarbeit.

2.1.5 Begriffsgebrauch und Problematik

Im Allgemeinen deutschen Sprach- und Schriftgebrauch hat sich für den Begriff *Self-Efficacy* das Wort *Selbstwirksamkeit* eingebürgert. Für *Self-Efficacy Beliefs* kursieren in der englischen und der deutschen Fachliteratur Begriffe wie *Selbstwirksamkeitseinschätzung*, *Selbstwirksamkeitsglaube* und *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*. Auch Wendungen wie *Urteile über persönliche Fähigkeiten*, *Einschätzungen hinsichtlich persönlicher Handlungskompetenzen*, *Kompetenzüberzeugungen* oder *Überzeugungen von persönlichen Fähigkeiten* sind üblich und werden als Synonyme gebraucht.

Sowohl aus dem mündlichen Sprachgebrauch wie auch in schriftlichen Publikationen wird nicht immer klar, ob mit *Self-Efficacy* eher der Handlungsaspekt oder jener der Kognitionen, d. h. der Überzeugungen, gemeint ist. Das mag daran liegen, dass infolge der Wortungetüme (*Self-Efficacy Beliefs*, *Selbstwirksamkeitseinschätzungen*, *Selbstwirksamkeitsglaube*, *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* usw.) oft einfach die Wortkurzform *Self-Efficacy* oder *Selbstwirksamkeit* verwendet wird. Die sprachliche Ungenauigkeit deutet wohl darauf hin, wie vielschichtig der Begriff ist. Der Gebrauch der Kurzform jedoch schliesst die Gefahr mit ein, wichtige Bedeutungsspielräume ausser Acht zu lassen:

- *den Glauben, die Einschätzungen (Beliefs)*

Der Begriff *Selbstwirksamkeit* weckt beim ersten Hinsehen respektive Hinhören Vorstellungsfelder von Handeln, Tun und Eigenaktivität. Die *selbstregulatorische Funktion der Gedankenprozesse* im Sinne von *Beliefs* ist jedoch laut BANDURAS Forschungserkenntnissen von weit bedeutenderer Tragweite. Bevor anspruchsvolle Vorhaben angepackt und umgesetzt werden, findet ein komplexes Zusammenwirken von Gedanken und Gefühlen statt. Es spielen Erfahrungen vergangener Erlebnisse genauso eine Rolle wie vorweg genommene Erfolgs- respektive Sanktionseinschätzungen.

- *die Herausforderung (Given Attainments/Prospective Situations)*

BANDURA braucht und versteht den Begriff *Self-Efficacy* immer im Zusammenhang mit der Bewältigung anforderungsreicher und komplexer Aufgaben. Routinen oder Dinge, die einfach von der Hand gehen, stehen nicht im Fokus des Interesses (vgl. BANDURA 1995c).

- *der Zielcharakter*

Selbstwirksam sei man nicht einfach im Allgemeinen:

„A high sense of efficacy in one activity domain is not necessarily accompanied by high self-efficacy in other realms. (...) Therefore, to achieve explanatory and predictive power, measures of personal efficacy *must be tailored to domains* of functioning and must represent gradations of task demands within those domains. This requires *clear definition of the activity domains of interest* and a good conceptual analysis of its different facets, the types of capabilities it calls upon, and the range of situations in which these capabilities might be applied“ (BANDURA 1997, 42).

Persönliche Wirksamkeit bezieht sich demnach immer auf das Verhalten von Personen in konkreten Situationen. Selbstwirksamkeitseinschätzungen sind erst dann aussagekräftig, wenn sie im Zusammenhang mit genau formulierten Zielen oder Herausforderungen gesehen werden.

Der vorliegende Text hält sich an BANDURAS Begriffsgebrauch. Mit *Self-Efficacy* ist jeweils das ganze diffuse Bündel von Kognitionen, Emotionen und Aktionen gemeint. Im Allgemeinen wird differenziert – wo nötig und möglich – und genau bezeichnet, welche Facette des Konstrukts jeweils gemeint ist. Dazu dienen je nach Bedarf die oben erwähnten Begriffssynonyme. Um möglichst nahe am ursprünglichen Bedeutungsinhalt zu bleiben, wird oftmals auch auf die amerikanischen Originalausdrücke zurückgegriffen.

2.1.6 Zusammenfassung

Der Begriff *Selbstwirksamkeit* stammt von (engl.-amerikan.) *Self-Efficacy*. Er beinhaltet zwei Bedeutungssphären:

1. Alltagssprachliche Bedeutung – selbsttätig sein und etwas bewirken können

Der alltagssprachliche Gebrauch betont die *Handlungsdimension* des *Selber-Wirksam-Seins* im Gegensatz zum *Ausgeliefert-Sein*. Selbstwirksamkeit hat mit Verhalten zu tun, aktiv und bewusst handelnd. Wer wirksam ist, bewirkt damit etwas, sei es in die Richtung eines Zieles oder im Sinne einer Auswirkung auf etwas oder jemanden.

2. Definition nach BANDURA – „Ich glaube, ich kann ...“

BANDURAS Definition betont die *subjektiven Einschätzungen* einer Person, genügend eigene Kompetenzen zu besitzen, ein gewünschtes, anspruchsvolles Ziel zu erreichen. Es handelt sich dabei um ein komplexes Gedankenbündel etwa folgenden Gehalts: „Ich-glaube-ich-kann-diese-Herausforderung-bewältigen“.

2.2 Das Konzept der Selbstwirksamkeit nach BANDURA

Was steckt hinter dem *Self-Efficacy*-Konzept nach BANDURA? Es wird der Einfachheit halber künftig das KONZEPT⁷ genannt. Die folgenden Ausführungen gelten seinem *Inhalt*, seiner *Geschichte* und dem wissenschaftlichen *Kontext*, in dem es zu verorten ist.

2.2.1 Der Inhalt

Der Inhalt des KONZEPTES ist im Wesentlichen in BANDURAS Definition der *Self-Efficacy Beliefs* zusammengefasst. Die graphische Begriffsdefinition (vgl. Abb. 2) zeigt die drei Hauptbereiche, die das KONZEPT ausmachen: die *Beliefs* (Überzeugungen), die *Capabilities* (Fähigkeiten) und die *Prospective Situations* (Situationen in der Zukunft) respektive die *Given Attainments* (Ziele).

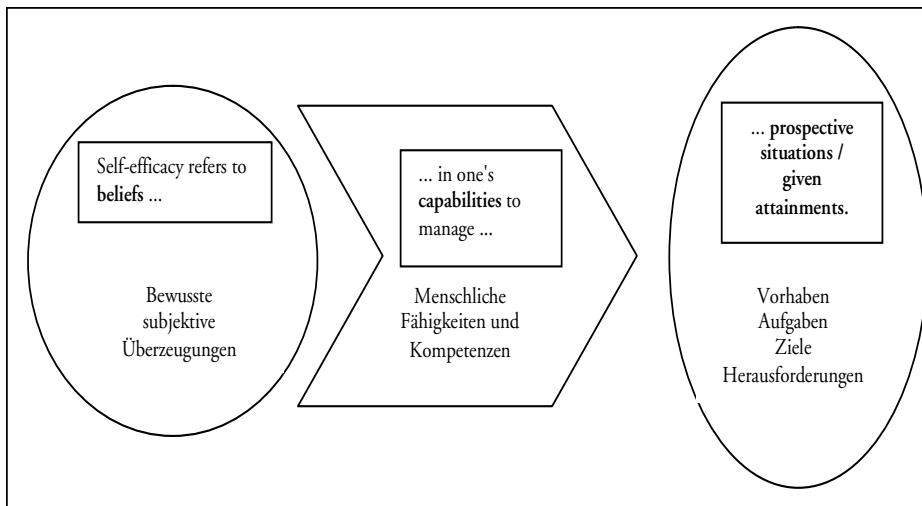


Abb. 3: Das Konzept und seine Inhalte

Die drei Bereiche bedingen einander genauso wie sie voneinander abhängen. Obwohl sie im Folgenden als Einzelteile erläutert werden, sind sie aufs Engste miteinander verwoben. Überschneidungen sind deshalb nicht zu vermeiden. Sie sind Zeichen der komplexen Zusammenhänge des KONZEPTEs.

2.2.1.1 Beliefs

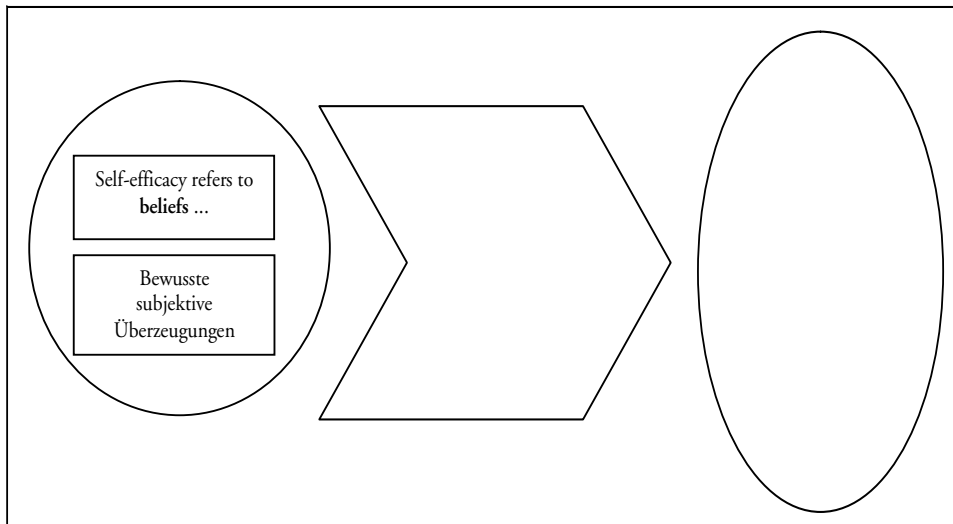


Abb. 4: Inhalte des Konzeptes – Beliefs

Selber wirksam zu sein entspricht einem menschlichen Grundbedürfnis. Selber wirksam zu sein heisst auch, Kontrolle auszuüben. Wenn ein Mensch etwas selber tun will, beispielsweise eine Prüfung absolvieren, und wenn er sein Vorhaben schliesslich umsetzt und die Prüfung besteht, dann hat er rückblickend betrachtet mindestens auf drei Ebenen Kontrolle ausgeübt: über eine Sache (den Prüfungsinhalt), über den Einsatz persönlicher Fertigkeiten (seine Problemlösefähigkeit im Hinblick auf die Prüfungssituation) und über seinen Willen: Er hat seinen Plan ausgeführt. Das Resultat der ausgeübten „Kontrolle“ kann objektiv gemessen werden; im vorliegenden Fall in Form der bestandenen Prüfung.

Im Zentrum des KONZEPTEs steht aber nicht die Kontrolle, die ein Mensch mittels Tätigkeiten ausübt, sondern die mentalen Auslöser, die *Beliefs*: *Vertrauen* in das eigene Können, *Glaube* an persönliche Handlungsmöglichkeiten oder *Überzeugungen* bezüglich eigener Wirksamkeit. Solche Kognitionen sind sehr komplex und letztlich nicht genau erklärbar. Dass *Beliefs* jedoch auf individuellen Erfahrungen beruhen, davon kann ausgegangen werden. Erfahrungen entstehen aus Wahrnehmungen. Wie sehr Wahrnehmungen täuschen können, ist spätestens seit dem *Baum der Erkenntnis* eindrücklich belegt (MATURANA/VARELA 1987). Wahrnehmungstäuschungen im Zusammenhang mit den *Beliefs* äussern sich in Form von Selbstüber- und -unterschätzung. Ein gesundes Mass an Selbstüberschätzung ist wichtig für menschliche Kompetenzentwicklung. Selbstunterschätzung gründet nicht zuletzt auf mangelndem Selbstvertrauen. Wie solches gesteuert werden kann, wird im Rahmen der „Quellen zur Förderung von Selbstwirksamkeit“ dargestellt (vgl. Kp. 2.2.1.2). Menschliche Kontrolleinschätzungen sind sehr komplex. Ihre Wirksamkeit scheint von grösster Bedeutung zu sein, wie der psychologische Forschungszweig belegt, der sich mit den Kontrollmeinungen beschäftigt (AMELANG-BARTUSSEK 1997; FLAMMER 1995, 1990; KRAMPEN 1982, 1989). Untersuchungen belegen, was wir tagtäglich selber erleben können: Menschen, die sich wirksam *fühlen*, sind nicht nur mental zufriedener, sondern auch physisch gesünder und optimistischer hinsichtlich ihrer Zukunft als Menschen, die sich unwirksam glauben (FLAMMER 1995a, 36; 1995b, 84; 1990, 112 f.; LASKOWSKI 2000, SELIGMAN 1999 und 1992). Die Überzeugung, in wichtigen Bereichen keine oder nur geringe Kontrolle zu haben, kann zu Unzufriedenheit, Hoffnungslosigkeit, Apathie oder gar Depression führen.

Self-Efficacy *Beliefs* beschreiben das Mass, wie wirksam sich eine Person hinsichtlich einer Situation einschätzt. Die Art und Weise, wie Menschen eine Situation einschätzen, ist höchst individuell. So empfindet die eine Person es aufregend, Skitouren zu unternehmen, während die andere dieses Unterfangen als gefährlich einstuft. Dementsprechend wird die eine Person morgens eher früh aufstehen und Berge erklimmen, während sich letztere in der Freizeit wahrscheinlich etwas „weniger Gefährliches“ vornimmt.

Menschliche Handlungen werden von den unterschiedlichsten Motiven geleitet. Das Selbstwirksamkeits-Konzept geht zwar von einer Schlüsselrolle der *Beliefs* aus, jedoch im Zusammenspiel mit weiteren kognitiven Faktoren: „Perceived self-efficacy plays a pivotal role (...) but is not the sole determinant of action“ (BANDURA 1997, Preface).

„Pivot“ heisst der Spielmacher im Basketball. Er hat die Aufgabe, den Mitspielern die entscheidenden Pässe zuzuspielen, die zu Punkten führen sollen. Ohne Mitspieler kann der Pivot seiner Aufgabe nicht gerecht werden; ohne Spielmacher fehlt dem Team die lancierende Kraft. Um beim Bild zu bleiben: Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (*Beliefs*) entsprechen dem Spielmacher und die *Capabilities* und die *Situations* gehören zu den wichtigsten Mitspielern, denen innerhalb des KONZEPTEs eine besondere Bedeutung zugestanden wird.

BANDURA spricht von zwei Erwartungshaltungen, welche menschliches Verhalten entscheidend mitbestimmen. Es sind einmal die *Efficacy Beliefs* (Wirksamkeitseinschätzungen), zum anderen die *Outcome Expectancies* (Ergebnis-Erwartungen).

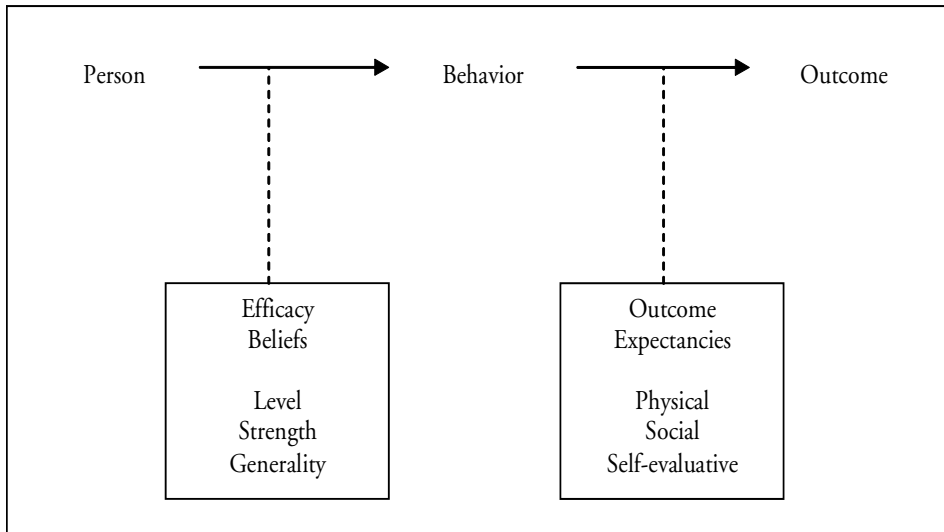


Abb. 5: Beziehung zwischen Wirksamkeitseinschätzungen und Ergebnis-Erwartungen (BANDURA 1997, 22)

Die *Efficacy Beliefs* umfassen all jene Kognitionen, die ein Mensch hinsichtlich individueller Überzeugungen seiner eigenen Wirksamkeit verinnerlicht hat. Sie sind ein Mass für die persönlichen Einschätzungen eines Menschen, für wie kompetent er sich im Bezug auf ein gewisses Ziel hält. Wenn eine Schülerin sich in einem bestimmten Fach nichts zutraut, wird ihr Verhalten entsprechend gelenkt sein. Auch umgekehrt: Wenn sie sich kompetent fühlt, wird die entsprechende Einstellung ihre Handlungsweise beeinflussen. Wirksamkeitseinschätzungen (*Efficacy Beliefs*) fallen unterschiedlich aus je nach Herausforderungsgrad der zu bewältigenden Situation (*Level*), nach Stärke der Einschätzungen (*Strength*) und nach dem Verallgemeinerungsgrad der Einschätzungen (*Generality*) (vgl. BANDURA 1997, 42 ff.).

So leuchtet es ein, dass jemand sich einer leichteren Herausforderung gegenüber wirksamer einschätzt als gegenüber einer extrem schwierigen oder gar unlösbaren Aufgabe. Bei einer Person mit starker Wirksamkeitseinschätzung ist es wahrscheinlich, dass sie beharrlicher an einem Vorhaben dran bleibt und es sogar zu Ende führt, als bei jemandem, der sich angesichts desselben Vorhabens als überfordert einschätzt. Und schliesslich können sich Menschen je nach Situation partiell oder für breite Bereichsspektren als wirksam einstufen. Ein Beispiel für eine partielle Einschätzung: „Ich kann zwar nicht gut kochen, aber Kuchen-Backen kann ich gut.“ Eine allgemeine Selbstwirksamkeitseinschätzung könnte lauten: „Ich kann gut mit Menschen umgehen“.

Als Quellen der *Beliefs* nennt BANDURA verschiedene interne und externe Faktoren. Eine wichtige Quelle sei das Erleben eigenen Könnens oder der Einfluss anderer Menschen, sei es

als Vorbild oder durch verbale Ermunterung. Das Thema der „Quellen von Wirksamkeitsüberzeugungen“ wird im Rahmen der *Capabilities* genauer ausgeführt (vgl. Kp. 2.2.1.2.)

Im Zusammenspiel verschiedenster Bedingungsfaktoren für menschliches Handeln sind neben den *Beliefs* auch die *Outcome Expectencies* zu nennen, die sogenannten Ergebnis-Erwartungen. Darunter fallen all jene Vorstellungen, die Menschen sich hinsichtlich der Erfolgsaussichten einer Handlung machen. Ergebnis-Erwartungen werden auch Konsequenz-Erwartungen genannt. Ergebnis-Erwartungen sind *Wenn-dann-Überlegungen*: Wenn ich x tue, dann werde ich (voraussichtlich) y erhalten. Je nachdem, welches Ergebnis oder welche Konsequenz mit einem Verhalten verbunden ist, wird eine Person anders handeln. Dabei geht es um die gedanklich vorweggenommene Konsequenz, also einmal mehr um mentale Repräsentationen (Vergegenwärtigungen). Wenn eine interessierte Schülerin zum Beispiel weiss, dass intensives Lernen im Fach Biologie zu einem guten Prüfungsergebnis führt, wird sie sich entsprechend motivieren können zu lernen.

Outcome Expectencies seien aufs Engste gekoppelt mit physischen Bedingungen, mit sozialen Faktoren und mit Selbsteinschätzungen. „Physische Bedingungen“ sind persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen. Ein Beispiel für einen „sozialen Faktor“ könnte im oben genannten Fall die bewertende Lehrperson sein. Selbsteinschätzungen beziehen sich auf all jene Kognitionen, mit denen ein Mensch sowohl seine eigenen Fähigkeiten wie auch die sozialen Gegebenheiten beurteilt.

In der Legende zur Originaldarstellung weist BANDURA darauf hin, dass Ergebnis-Erwartungen genährt werden von Erfahrungen, also von Handlungen, die bereits schon gemacht worden sind: „The outcomes that flow from a given course of action can take the form of positive or negative physical, social, and self-evaluation effects.“ (BANDURA 1997, 22)

Handlungen haben mit Fähigkeiten und Kompetenzen zu tun, die zum zweiten wichtigen Bereich des Konzeptes führen, jenem der Capabilities.

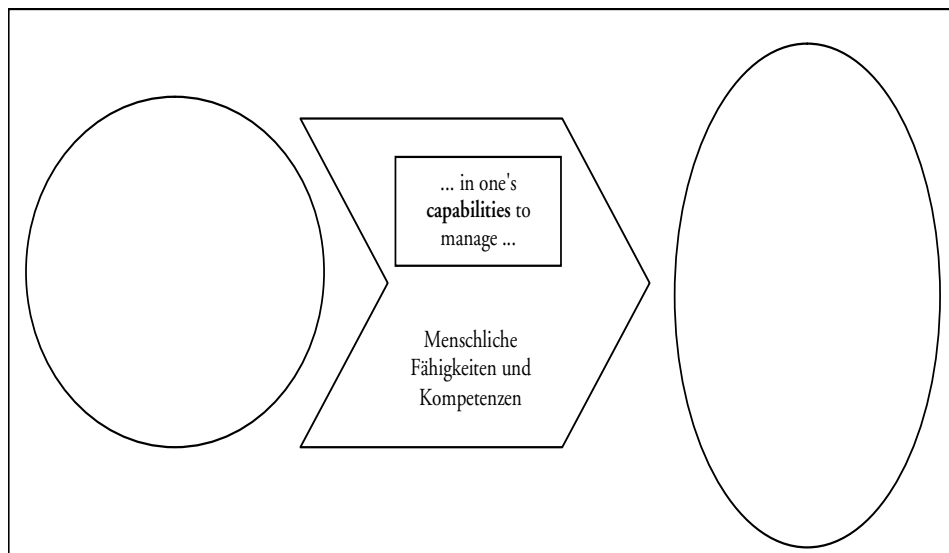


Abb. 6: Inhalte des Konzeptes – Capabilities

2.2.1.2 Capabilities

Die Begriffe *Fähigkeiten* und *Kompetenzen* wurden bis anhin als Synonyme verwendet. Das stimmt laut GERSTER nur bedingt. Sie versteht unter Fähigkeiten „*das Potenzial einer Person*“, und zwar die „*Gesamtheit von Kenntnissen, Haltungen und Einstellungen, die ein Mensch sich in gezielten Lernprozessen sowie in praktischer Erfahrung erworben hat*“ (GERSTER 2001, 10). Kompetenzen hingegen definiert sie als „*Kombination, als Verbindung von Fähigkeiten, die eingesetzt werden, um eine bestimmte Anforderung zu erfüllen oder eine bestimmte Handlung vorzunehmen*“ (GERSTER 2001, 10). GERSTER definiert die Fähigkeiten als *Potenzial*, die Kompetenzen als *Nutzungsgrad* von Fähigkeiten bezogen auf konkrete Situationen und Anforderungen.

BANDURA (1997) spricht zwar von *Capabilities*, mehr jedoch noch von *Competences*, respektive von *Competence Motivation*. Die Schlüsselrolle der *Beliefs* weist darauf hin, dass die *Capabilities* von kognitiven Kompetenzen beeinflusst werden. Ihnen sei es letztlich zuzuschreiben, dass Menschen Herausforderungen annähmen und sie bewältigten. Zu dieser Einschätzung gelangt auch PERVIN:

„Von besonderem Interesse [im Rahmen des Selbstwirksamkeitskonzeptes; A.d.V.] sind (...) kognitive Kompetenzen und Fertigkeiten, das heisst die Fähigkeit der Person, Probleme zu lösen und mit (...) Schwierigkeiten (...) fertig zu werden. Zu diesen Kompetenzen gehören sowohl die Art und Weise, wie über Probleme (...) nachgedacht wird, als auch die Fertigkeiten im Verhalten, Lösungen in Angriff zu nehmen“ (PERVIN 2000, 387).

Zur Art und Weise, *wie über Probleme nachgedacht wird*, zählen alle Überlegungen, die ein Mensch anstellt, bevor er seine physischen Fertigkeiten einsetzt und zur Tat schreitet. Es ist interessant festzustellen, dass bereits die Tatsache, ob ein Mensch von Problemen oder von Herausforderungen spricht, einiges aussagen kann über die Art, wie er denkt und wie er möglicherweise auch an eine Sache herangeht. Ebenso interessant sind Untersuchungen von den Selbstwirksamkeitsforschern, die bestätigen, dass offenbar letztlich nicht immer die tatsächlichen Fähigkeiten einer Person entscheidend sind für erfolgreiches Handeln, sondern die subjektiven Einschätzungen, die sie hinsichtlich ihrer Kompetenzen besitzen (vgl. BANDURA 1997, 37).

Die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen setzt demnach auf der Ebene von Einstellungen und Haltungen ein, d. h. auf der Ebene der kognitiven Selbstkompetenzen. Sich beim eigenen Denken und Handeln zu beobachten scheint dabei ebenso wichtig zu sein wie das Wissen um Bedingungen, die das Selbst stärken. Die Kenntnis darüber reiche jedoch nicht aus. Solche Situationen seien zu üben. BANDURA nennt in seinen Ausführungen zu den „Quellen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ fünf Bereiche, wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gestärkt werden können (BANDURA 1995, 3 ff. und 1997, 79-115):

- Direkte Erfahrung von persönlicher Meisterschaft, (*Enactive Mastery Experience*)
- Stellvertretende Erfahrung oder Beobachtung (*Vicarious Experience*)
- Mündliche Überzeugung (*Social Persuasion*)
- Physiologische und emotionale Zustände (*Physiological and Affective⁸ States*)
- Integriertes Wissen um Wirksamkeitsinformationen (*Integration of Efficacy Information*).

Die folgenden Ausführungen zum KONZEPT stammen von BANDURA (1995b), die ergänzenden Doppeltitel von der Autorin.

- Mastery Experience – persönliche Erfolgserfahrungen

„Der wirkungsvollste Weg, einen starken Sinn für persönliche Wirksamkeit zu erzeugen, geht über persönliche Erfahrungen (Mastery Experience). Sie bieten die echtsten Möglichkeiten, jemanden erleben zu lassen, was es braucht, um erfolgreich zu sein (Bandura 1982, Biran & Wilson 1981, Feltz, Landers & Raeder 1979, Gist 1989).⁹ Erfolge bilden die Grundlage für einen robusten persönlichen Wirksamkeitsglauben. Misserfolge untergraben ihn, speziell dann, wenn Misserfolge eintreten bevor ein Sinn (sense) für Wirksamkeit gut verankert ist. Selbstwirksamkeit zu entwickeln durch persönliche Erfahrungen bedeutet nicht einfach, pfannenfertige Gewohnheiten anzunehmen. Es heisst vielmehr, sich kognitive, verhaltensmässige und selbstregulatorische Werkzeuge zu erwerben, um Handlungsverläufe ungefähr so zu planen und auszuführen, dass sie auch in ständig wechselnden Lebensumständen hilfreich sein können. (...) Wenn Erfolge zu einfach erreicht werden können, dann gewöhnen Menschen sich an schnelle Resultate. Wenn sich nun Misserfolge einstellen, sind sie schnell entmutigt. Überdauernder Wirksamkeitsglaube erfordert Erfahrungen im Bewältigen von Hindernissen. Er entsteht durch fortwährende und beharrliche Anstrengung. Ein gewisses Mass an Schwierigkeiten und Rückschlägen ist ein nützlicher Hinweis dafür, dass Erfolgen normalerweise Anstrengungen vorausgehen. Wenn Menschen einmal überzeugt sind, dass sie das haben, was es braucht, um erfolgreich zu sein, sind sie auch fähig, bei hinderlichen Bedingungen durchzuhalten. (...) Indem sie auch schwierige Zeiten aushalten, treten sie schliesslich durch diese Erfahrung gestärkt aus ihnen hervor“ (BANDURA 1995b 3; Übersetzung C. Fuchs).

- Stellvertretende Beobachtung – Lernen am Modell

„Der zweite Weg, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu erlangen, führt über stellvertretende Erfahrung anhand sozialer Vorbilder. Vorbilder zu beobachten, die infolge beharrlicher Anstrengung erfolgreich sind, stärkt den Glauben des Beobachtenden, dass er selber auch die Fähigkeiten besitzt, ähnliche Aktivitäten zu meistern (Bandura 1986, Schunk 1987). Wenn es jedoch Vorbilder trotz grosser Anstrengung nicht schaffen, ihr Ziel zu erreichen, schwächt das die Selbstwirksamkeitseinschätzungen des Beobachtenden und untergräbt seine Motivation (Brown & Inouye 1978). Die Wirkung eines Vorbildes im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ist stark abhängig von der wahrgenommenen Ähnlichkeit mit dem Modell. Je grösser die angenommene Ähnlichkeit ist, desto überzeugender wirken der Erfolg respektive der Misserfolg des Vorbildes. Wenn Menschen Vorbilder nicht als solche annehmen, bleiben ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unbeeinflusst. (...) Vorbilder sind mehr als einfach soziale Standards, anhand deren ein Beobachter seine eigenen Fähigkeiten einschätzt. Menschen suchen fähige, hervorragende Vorbilder, die Kompetenzen besitzen, die sie sich ebenfalls wünschen. Durch ihr Verhalten und ihre Art zu Denken vermitteln kompetente Vorbilder Wissen. Sie lehren Beobachter wirksame Fähigkeiten und Strategien, um Anforderungen der Umwelt zu meistern. Sich bessere Methoden anzueignen erhöht bewusste Selbstwirksamkeit. Furchtlose Haltungen, die von ausdauernden Vorbildern vorgelebt werden, oder beispielhafter Umgang mit Hindernissen, die ihnen immer wieder in den Weg gelegt werden, können für andere motivierender sein, nachgeahmt zu werden, als es zum Beispiel das einfache Üben spezieller Fähigkeiten ist“ (BANDURA 1995b 3f; Übersetzung C. Fuchs).

- Die mündliche Überzeugung – verbale Unterstützung von Aussenstehenden

„Die verbale Überzeugung ist ein dritter Weg, den Glauben von Menschen zu bestärken, dass sie besitzen, was es braucht, um erfolgreich zu sein. Menschen, die verbal überzeugt werden, dass sie die Fähigkeiten haben, bestimmte Aktivitäten zu meistern, mobilisieren tendenziell grössere Anstrengungen und zeigen anhaltendere Beharrlichkeit als wenn sie Selbstzweifel horten und an persönlichen Defiziten festhalten, sobald Probleme auftauchen (Litt 1988, Schunk 1988). Im selben Mass, in dem überzeugende Bestärkungen der bewussten Selbstwirksamkeit Menschen dazu führen, ihre Ziele immer wieder beharrlich zu verfolgen, fördern sie die Entwicklung von sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (BANDURA 1995b 4; Übersetzung C. Fuchs).

- Physiologische und affektive Zustände – der Einfluss von Emotionen, Launen und Stimmungen

„Menschen sind teilweise auch abhängig von physiologischen und emotionalen Zuständen, wenn sie ihre Fähigkeiten einschätzen. Sie interpretieren ihre Stresssituationen und ihre Anspannungen als Zeichen von Verletzlichkeit und neigen zu bescheidenen Handlungsausführungen. Wenn Tätigkeiten mentale Stärke oder Anstrengung benötigen, dann neigen Menschen dazu, Müdigkeit, Schmerzen oder andere Nöte als Grund für ihre Unfähigkeit zu werten (Ewart 1992).¹⁰ Launen und Stimmung beeinflussen auch die Beurteilung ihrer persönlichen Wirksamkeit. Positive Laune vergrößert bewusste Selbstwirksamkeit, schlechte Laune vermindert sie (Kavanagh & Bower 1985). Der vierte Weg, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu ändern, ist dadurch möglich, dass der physische Zustand verbessert wird, Stress und negative emotionale Tendenzen reduziert und Missinterpretationen von körperlichen Zuständen korrigiert werden“ (BANDURA 1995b, 4-5. Übersetzung C. Fuchs).

Soweit zur Darstellung des KONZEPTES aus der Sicht BANDURAS (1995b). Interessant ist die Tatsache, dass die fünfte Selbstwirksamkeitsquelle im erwähnten Artikel von 1995 (b) noch nicht genannt wird, sondern erst 1997 in der umfassenden Darstellung zum Konzept der Selbstwirksamkeit zur Sprache kommt (BANDURA 1997). Sie ist ein Zeichen dafür, dass die Forschungsarbeiten zum Thema weiter entwickelt worden sind.

- Integration von Wirksamkeitsinformationen

Einschätzungen persönlicher Wirksamkeit nach BANDURA (1995, 1997) sind persönliche Urteile über eigene Handlungskompetenzen. Mögliche syntaktische Ausformulierungen könnten zum Beispiel lauten: „*Ich kann das (nicht) ...*“ – „*Ich mute mir (nicht) zu ...*“ – „*Ich glaube, dass ich das (nicht gut) kann ...*“ usw.

Selbstwirksamkeits-Einschätzungen basieren nach BANDURA (1997, 115) auf diagnostischen Fähigkeiten, denen Informationsverarbeitungsprozesse vorausgehen. BANDURA argumentiert, dass allen vier vorangehenden Quellen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen komplexe Beurteilungs- und Informationsverarbeitungsprozesse zu Grunde liegen. Es gelte für den einzelnen Betroffenen aus einer Vielzahl von Informationen auszuwählen, zu gewichten und schliesslich relevante Informationsquellen hinsichtlich der persönlichen Wirksamkeit zu integrieren. Informationsverarbeitungsprozesse

„include attentional, memory, inferential, and integrative cognitive capabilities for forming self-conceptions of efficacy. The development of self-appraisal skills also relies on growth of self-reflective metacognitive skills to evaluate the adequacy of one's self-assessment“ (BANDURA 1997, 115).

Anmerkungen

Wie die „Quellen zur Förderung der Selbstwirksamkeit“ im schulischen Kontext umgesetzt werden könnten, dazu schweigt sich BANDURA (1997) aus. Zur Förderung von Könnenserfahrungen könnten Konzepte zum selbst gesteuerten, handelnden Unterricht beitragen. Zum Lernen am Modell sind offene Unterrichtsarrangements vorstellbar. Verbale Überzeugung respektive Unterstützung könnte in Form von Lernbegleitung und -coaching möglich werden. Der Einfluss von Stimmungen müsste wohl mit Fragen nach dem Schulklima gesteuert werden. Für die Entwicklung von Selbstregulationsprozessen könnten die Erkenntnisse der Metakognitionsforschung nützlich sein (u. a. BECK/ZUTAVERN/GULDIMANN 1995, SENGE 2000, 66ff.). Konkrete Anregungen zur Umsetzung der „Quellen zur Förderung der

Selbstwirksamkeit“ im schulischen Kontext sind in Teil 5 der vorliegenden Arbeit zu finden. Die „Quellen zur Förderung der Selbstwirksamkeit“ erinnern an das Hauptziel pädagogischer Arbeit: die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen. Solche Zielsetzungen sind in den ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen bekannter pädagogischer Persönlichkeiten zu finden: in Pestalozzis *Kopf, Herz und Hand*; in Blooms *Kognition, Affekt und Psychomotorik* (Taxonomiekonzept); in Cohns *Es, Ich und Wir* (Themenzentrierten Interaktion); in W. Schulz' *Kompetenz, Autonomie und Solidarität*; in H. Roths Konzept der *Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz* (nach GUDJONS 2001). BEEELER schliesslich bezeichnet die pädagogische Trias als *Denkweisen, Arbeitstechniken, Werte und Haltungen* (BEEELER 1992, 1999).

Seit der kognitionspsychologischen Wende der 60er Jahre ist die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten unter dem Begriff der *Kompetenzentwicklung* ins Zentrum des pädagogischen Interesses gerückt. Neuere Ansätze zur Bedeutung der Kompetenzen finden sich z. B. in ERPENBECK & HEYSE (1999) und im Expertenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (WEINERT et al. 2001). ERPENBECK & HEYSE legen ein umfangreiches Werk zu Strategien individueller Kompetenzentwicklung vor, die ausgewiesene kreative und kompetente Menschen im Verlauf ihres Lebens ausgebildet haben. Im Expertenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung werden sechs zentrale Kompetenzen als Alternativen zum klassischen Wissenskanon diskutiert: intelligentes Wissen, anwendungsfähiges Wissen, Lernkompetenz, methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen, soziale Kompetenzen und Wertorientierungen.

„Dieser Kompetenzansatz ermöglicht die Verwirklichung eines dynamischen Konzepts der ständigen Erneuerung und Ergänzung von Kenntnissen und Fertigkeiten, das sich zugleich durch grosse Offenheit und Anpassungsfähigkeit auszeichnet“ (WEINERT et al. 2001, 3).

Zu den neuesten Publikationen im Zusammenhang mit der Bedeutung von Kompetenzen zählen jene, die im Rahmen des *Program for International Student Assessment* PISA erschienen sind. Konzepte zur Lesekompetenz und zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifender Kompetenz bildeten für die Erhebung 2000 wichtige Schwerpunkte der Befragung (vgl. <<http://www.mpi-berlin.mpg.de/pisa>>, MOSER 2001 und BAUMERT et al. 2002. Die Konzepte zum selbstregulierten Lernen beruhen ihrerseits auf BOEKARTS 1999 und SCHIEFELE 1996.

Kompetenzförderung und -entwicklung machen keinen Sinn, wenn nicht Situationen gegeben sind, die Fähigkeiten und Kompetenzen erfordern. Damit kommen wir zum letzten Teilbereich, der *BANDURAS KONZEPT* ausmacht.

2.2.1.3 Prospective Situations und Given Attainments

Prospective Situations sind Vorstellungen von der Zukunft oder Erwartungen an die Zukunft, die ein Mensch für erstrebenswert hält. Die gilt es mittels von Vorhaben (*Given Attainments*) umzusetzen. Ziele (*Goals*) spielen die dritte wichtige Rolle innerhalb des KONZEPTES. Die Indexliste zum Begriff „Ziele“ ist in BANDURA 1997 entsprechend umfangreich. Eine Auswahl an Schlagwörtern lautet: unsichere Ziele, vorgegebene Ziel, ganz oder teilweise selber gesteckte Ziele; Ziele im Sinne von künftigen Situationen, von Aufgaben, von Vorhaben oder von Absichten; Ziele und ihre Auswirkungen auf *Commitment*, auf

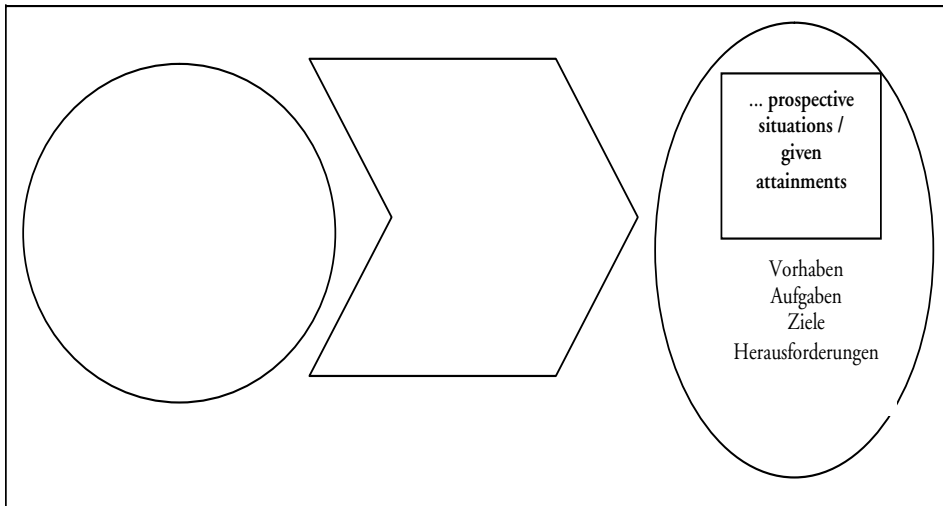


Abb. 7: Inhalte des Konzeptes – Prospective Situations und Given Attainments

die Motivation, auf menschliches Handeln, auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder auf Strategien; Mechanismen der Zielfindung; Ziele von Einzelpersonen; Gruppenziele; Ziele als Wert im Sinne von Herausforderungen oder von Visionen. Die Aufzählung ist nicht abschliessend. Sie zeigt, dass kaum ein Ziel-Aspekt unbedacht bleibt (vgl. BANDURA 1997, 595). Ziele (*Prospective Situations* oder *Given Attainments*) gehören gemäss KONZEPT zu den menschlichen Grundbedürfnissen:

„People strive to exercise control over events that affect their lives. By exerting influence in spheres over which they can command some control, they are better able to realize desired futures and to forestall undesired ones“ (BANDURA 1995b, 1).

Ziele setzen zu können beruhe auf der Fähigkeit des Menschen, Zukünftiges vorwegzunehmen, um sich hinsichtlich unerwünschter Situationen vorzusehen respektive um sich wünschenswerte Situationen zu schaffen. Jeder Mensch sei in ein System verschiedenster Ziele eingebettet. Je nach Bedeutung ordne er ihnen eine entsprechende Priorität zu. Welches Ziel wann gewählt werde, hänge vom Zeitpunkt, von Gelegenheiten und von der individuellen Einschätzung der Erfordernisse respektive der Reaktionen der Umwelt ab (PERVIN 2000, 387). PERVIN verweist auf den engen Zusammenhang von Zielen und *inneren Standards*. Sie seien zentrale Voraussetzung für intrinsische Motivationsprozesse. Innere Standards sind Vorstellungen davon, was ein Mensch erreichen möchte. Sie sind innere *Benchmarks* (Referenzwerte). Menschen unterscheiden sich bezüglich der Massstäbe, an denen sie sich messen. Manche Menschen setzen sich leichte Ziele, andere herausfordernde; einige haben spezifische, klare Ziele, andere verschwommene, wieder andere bevorzugen Nahe liegende Ziele, andere weit reichende oder entfernt liegende. Gemäss Selbstwirksamkeits-Konzept jedoch sorgen „in allen Fällen die erwartete Befriedigung bei erwünschter Leistung und die erwartete Unzufriedenheit bei ungenügender Leistung für den Anreiz, sich anzustrengen. Leistungsstandards und antizipierte Konsequenzen erklären also zielgerichtetes Verhalten“ (PERVIN 2000, 388).

Je nachdem, ob ein Mensch seine Vorstellungen umsetzen kann, wird er mit sich zufrieden sein oder nicht. Je nachdem, wie stark Menschen ihre Ziele anzupassen vermögen, werden sie beharrlich daran arbeiten oder aufgeben. Damit ist eine weitere Bedingung des KONZEP-
TES genannt: Es geht um die Bewältigung von herausfordernden Situationen. Zu leichte Aufgaben motivieren nicht und bieten kaum Potenzial zu einer echten Kompetenzentwicklung. Als zu schwierig erachtete Aufgaben wirken erst gar nicht erstrebenswert. Bei den empirischen Untersuchungen, die im Rahmen der Selbstwirksamkeits-Forschung gemacht wurden, handelt es sich immer um anspruchsvolle Zielsetzungen von Menschen. Ausdauer und Beharrlichkeit im Lösen von komplexen Aufgaben sind zentraler Untersuchungsgegenstand des KONZEP-
TES. Welche Aufgabe jedoch von wem wie anspruchsvoll empfunden wird, ist sowohl bei der Auswahl wie bei der Bewältigung von Herausforderungen höchst individuell.

Beim Umgang mit komplexen Aufgaben haben sich Selbstprozesse als äusserst bedeutungsvoll erwiesen: Selbstbeurteilung, Selbstmotivation, Selbstregulation und Selbstzufriedenheit sind die entsprechenden Schlagwörter, die im Index von BANDURA 1997 erscheinen und in den Ausführungen breit erörtert werden.

„Durch die Entwicklung kognitiver Mechanismen wie Erwartungen, Standards und Selbstverstärkung sind wir in der Lage, Ziele für die Zukunft zu entwickeln und die Kontrolle unseres Schicksals in die Hand zu bekommen“ (PERVIN 2000, 388).

Die Ziele im Sinne von *Prospective Situations* stehen in direktem Zusammenhang mit einem gesellschaftlichen Phänomen, das in BANDURAS Werk immer wieder zur Sprache kommt: jenem der beschleunigten gesellschaftlichen Realitäten. Wandelbare Zeiten lassen Situationen in der Zukunft schlecht voraussagen. Bewusste Selbstwirksamkeit – sei sie persönlich oder kollektiv – hat mit dem Ziel zu tun, künftige Situationen meistern zu können, auch wenn sie momentan unberechenbar erscheinen. Hier klingt der pragmatische Nutzen des KONZEP-
TES an, das einerseits der Zukunftsbewältigung von einzelnen Menschen dienen soll, das aber auch Gruppen von Menschen zu befähigen hilft, politische oder andere wünschenswerte soziokulturelle Ziele zu verfolgen (BANDURA 1997, 477 ff.). Soweit die Ausführungen zum Inhalt des KONZEP-
TES.

2.2.1.4 Abgrenzung des Selbstwirksamkeitskonzeptes gegenüber anderen Konzepten

BANDURA legt grossen Wert darauf, das Konstrukt der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als eigenständiges Phänomen von einer Reihe anderer Selbst-Konstrukte abzugrenzen (BANDURA 1997, 10-35). Zwei Abgrenzungen seien exemplarisch erwähnt: jene gegenüber dem Selbstkonzept und jene gegenüber dem Selbstwert.

- Unterschied zwischen *Selbstkonzept* (*Self-Concept*) und Selbstwirksamkeit

Während das Selbstkonzept eine eher stabile Grösse im Sinne eines globalen Selbstbildes darstelle, so handle es sich bei den Wirksamkeitseinschätzungen um eine personen- und situationsabhängige Grösse. Die „Grösse“ sei jedoch kein Massstab für die Fähigkeiten, die ein Mensch besitze, sondern ein Mass für die *Einschätzung*, die ein Mensch hinsichtlich dessen besitzt, was er glaubt, in einer bestimmten Situation tun zu können – unabhängig von seinen Fähigkeiten (BANDURA 1997, 37).

- Zum Unterschied zwischen Selbstwert (*Self-Esteem*) und Selbstwirksamkeit
„Perceived self-efficacy is concerned with judgments of personal capability, whereas self-esteem is concerned with judgments of self-worth. There is no fixed relationship between beliefs about one’s capabilities and whether one likes or dislikes oneself. Individuals may judge themselves hopelessly inefficacious in a given activity without suffering any loss of self-esteem whatsoever, because they do not invest their self-worth in that activity. The fact that I acknowledge complete inefficacy in ballroom dancing does not drive me to recurrent doubts of self-evaluation“ (BANDURA 1997, 11).

Der Autor argumentiert, es gäbe nicht notwendigerweise einen Zusammenhang zwischen Urteilen über die eigenen Fähigkeiten und den Selbstwert. Es sei durchaus möglich, dass ein Mensch sich „hoffnungslos unwirksam“ hinsichtlich einer gewissen Aktivität einschätzen könne, ohne insgesamt an Selbstwert zu verlieren. Dies besonders dann, wenn er seinen Selbstwert nicht mit der entsprechenden Fähigkeit in Verbindung bringt.¹¹

2.2.1.5 Abschliessende Erläuterungen und Übersicht zum KONZEPT

Anhand eines anschaulichen Beispiels aus dem Alltag und anhand einer grafischen Gesamt-schau soll das Konzept zusammengefasst werden:

- Erläuterung 1: Auto fahren

„Trauen Sie sich zu, während der Hauptverkehrszeit mit dem Auto durch den Stadtverkehr zu manövrieren?“ – Anhand dieses Beispiels aus dem Alltag erklärt BANDURA das Kon-strukt der *Self-Efficacy Beliefs*:

„To take an other example, in measuring people’s beliefs in their driving efficacy, they are not asked to judge whether they can turn the ignition key, shift the automatic transmission, turn a steering wheel, accelerate and stop an automobile, blow the horn, interpret road signs, and change traffic lanes. Rather, they judge the strength of their perceived efficacy that they can navigate an automobile adequately under traffic conditions that present different levels of challenge. The subskills of driving are trivial, but the generative capability of maneuvering an automobile under very narrow margins of error through congested city traffic, around vehicles on crowded expressways propelled by drivers differing in proficiency, and on narrow twisting mountain roads is not. Driving under taxing and rapidly changing traffic conditions calls for high coordinative proficiency, acute vigilance, anticipatory reading of traffic patterns, and split-second decision making. A summation of decontextualized perceived efficacy for subskills would provide a misleading measure of perceived operative capability“ (BANDURA 1997, 38).

Die Selbstwirksamkeitseinschätzungen bezeichnen demnach das momentane *Vertrauen*, das ein Mensch hinsichtlich einer Tätigkeit hat. Je nachdem, ob ich mir zutraue, zur Hauptver-kehrszeit ein Auto durch die Stadt zu manövrieren, werde ich eine solche Situation eher meistern als wenn ich Angst vor besagtem Unterfangen habe.

- Erläuterung 2: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Lernen im Überblick

Die Forschungsgruppe Instruktionspsychologie der Universität Heidelberg (FIUH) hat BANDURAS Konzept der Selbstwirksamkeitseinschätzungen in einen Zusammenhang mit dem Thema des schulischen Lernens gebracht: Die Terminologie der Einflussfaktoren, wie sie die FIUH benützte, unterscheidet sich von jener, die in der vorliegenden Arbeit ge-braucht wird (in Anlehnung an BANDURA). Die *Rückmeldungen* (Abb. 8) entsprechen den

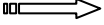
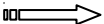
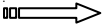
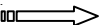
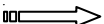


Einflussfaktoren	Dimensionen	Bezugsvariablen
Rückmeldungen 	Selbstwirksamkeit	 Engagement
Beobachtungen 	Aufgabenschwierigkeit (<i>Level</i>)	 Ausdauer
Überredung 	Generalität (<i>Generality</i>)	 Leistung
Psychologischer Zustand 	Ausprägungsgrad (<i>Strength</i>)	

Abb. 8: Konzept, Einflussfaktoren und Bezugsvariablen (FORSCHUNGSGRUPPE INSTRUKTIONSPSYCHOLOGIE DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG FIUH 2002)

persönlichen Erfolgserfahrungen; die Beobachtungen der stellvertretenden Beobachtung; die Überredung der mündlichen Überzeugung und der Psychologische Zustand den physiologischen und affektiven Zuständen. Der abweichende Begriffsgebrauch der FIUH spiegelt die gängige Übersetzungstradition wieder wie sie in der Fachliteratur zu finden ist – und übergeht damit einige Feinheiten der Originalbedeutung.

Die Rubrik der *Einflussfaktoren* ist inhaltlich identisch mit den „Quellen zur Förderung der Selbstwirksamkeitseinschätzungen“, wie sie oben dargestellt wurden. BANDURAS Quelle Nummer 5, die Integration von Wirksamkeitsinformationen, fehlt in der Darstellung der FIUH (vgl. Abb. 8).

Zu den *Einflussfaktoren* aus der Sicht der FIUH 2002:

„Es ergeben sich zwei Arten von Rückmeldungen, wenn ein Mensch etwas tut: von Personen oder von den Handlungen selber. Eine erfolgreiche Durchführung einer Aufgabe erhöht die Selbstwirksamkeit, eine fehlerhafte verringert sie entsprechend.

Eine andere Person zu beobachten, wie sie eine Aufgabe bearbeitet, kann die eigene Selbstwirksamkeit hinsichtlich dieser Aufgabe beeinflussen. Dies gilt vor allem dann, wenn die beobachtete Person als ähnlich handlungskompetent eingeschätzt wird und wenn eigene Erfahrungen bezüglich der betreffenden Aufgabe fehlen.

Mit einem Menschen zu sprechen, ihn aufzumuntern oder ihn zu ermutigen, kann dazu beitragen, ihn zu einer Aufgabe hinzuführen. Damit wird es möglich für ihn, auf der Grundlage eigenen Handelns Erfahrungen in Form der oben erwähnten Rückmeldungen zu sammeln.

Unter psychologischen Zuständen versteht BANDURA zum Beispiel Schläfrigkeit, Erschöpfung oder emotionale Erregtheit. Diese Faktoren könnten einen negativen Einfluss auf die empfundene Selbstwirksamkeit ausüben, auch wenn sie nicht in direkter Beziehung zur gezeigten Bearbeitungsleistung stehen“ (FIUH 2002).

Die *Dimensionen* (Abb. 8) bezeichnen jene Parameter, von denen der Ausprägungsgrad von Selbstwirksamkeitseinschätzungen abhängt:

„Die Aufgabenschwierigkeit ist eine aussenorientierte Beschreibungsdimension. Erlebt ein Student sich beispielsweise als selbstwirksam im Verfassen von Referaten und Hausarbeiten, kann er trotzdem

Aversionen gegen die Anfertigung einer entsprechend schwereren und umfassenderen Diplomarbeit haben.

Die Generalität bezieht sich darauf, ob eine Person sich in mehreren Bereichen oder nur in wenigen als selbstwirksam erlebt. Generell ist davon auszugehen, dass eine Person mit hoher Generalität zum Beispiel im Sprachenlernen positive Erfahrungen in diesen Bereichen gemacht hat. Allerdings gibt es auch Beispiele für Übertragungen zwischen tendenziell unterschiedlichen Bereichen wie zum Beispiel vom Lesen auf das Schreiben.

Der Ausprägungsgrad bzw. die Stärke der Selbstwirksamkeit zeigt sich darin, wie stark jemand seinen Selbstwirksamkeitsglauben aufrechterhalten kann, auch wenn die Situation den persönlichen Einschätzungen widerspricht. Eine Person, die beim Lösen einer Aufgabe wieder und wieder Misserfolge einfährt und ihr Selbstvertrauen trotzdem beibehält, besitzt einen starken Selbstwirksamkeitsglauben“ (FIUH 2002),

Die *Bezugsvariablen* schliesslich (Abb. 8) bezeichnen jene Bereiche, für welche die empirische Selbstwirksamkeits-Forschung Auswirkungen belegen konnte: Selbstwirksamkeitseinschätzungen wirken sich auf das *Engagement* aus, das ein Mensch für eine Arbeit aufbringt, auf die *Ausdauer*, die einer Arbeit entgegengebracht wird, und auf die *Qualität der Leistung*. Zu den Bezugsvariablen aus der Sicht der FIUH 2002:

„Engagement: Personen, die sich bezüglich der Bearbeitung einer Aufgabe als hoch selbstwirksam erleben, zeigen hinsichtlich dieser Aufgabe ein grösseres Engagement als niedrig selbstwirksame Menschen.

Ausdauer: Hoch selbstwirksame Personen sind ausdauernder bei der Bearbeitung einer Aufgabe als gering selbstwirksame. So beobachtete Collins, dass hoch selbstwirksame Lerner noch nicht gelöste Aufgaben eher wiederholt bearbeiten als gering selbstwirksame.

Leistung: Personen, die sich als hoch selbstwirksam erleben, zeigen bessere Leistungen als gering selbstwirksame Personen“ (FIUH 2002).

Zudem werden von der FIUH noch folgende weitere Bezugsvariablen genannt:

- Bei der *Strategienutzung* fand Collins 1982 (nach FIUH 2002), dass hoch selbstwirksame Personen schneller unproduktive Strategien fallen lassen als niedrig selbstwirksame (vgl. auch BANDURA 1997, 122).
- „Umweltkontrolle: Hoch selbstwirksame Personen glauben, dass sie in einer gegebenen Umweltsituation eher zurechtkommen dank ihrer eigenen Fähigkeiten als niedrig selbstwirksame. Ausserdem sollen sie eher davon überzeugt sein, äussere Situationen aktiv beeinflussen und verändern zu können.
- Zielsetzung: Hoch selbstwirksame Personen seien bessere „Zielsetzer“, vor allem, weil sie sich eher Nahziele setzten. Ausserdem könnten sie sich generell besser eigene Ziele setzen als niedrig selbstwirksame.
- Attributionsstil: Hoch selbstwirksame Personen glauben, dass sie ihre Misserfolge eher zu geringer Anstrengung verdanken als mangelnden Fähigkeiten. Niedrig selbstwirksame Personen schreiben es eher ihren mangelnden Fähigkeiten zu, wenn sie etwas nicht erreichen“ (FIUH 2002).

Soweit die Übersicht zum KONZEPT der Selbstwirksamkeitseinschätzungen nach BANDURA. Das nächste Kapitel ist der mehr als dreißigjährigen Geschichte des Konzeptes gewidmet.

2.2.2 Die Geschichte

2.2.2.1 Der Begründer: ein forschender Praktiker

Das Selbstwirksamkeitskonzept ist nicht ohne seine Geschichte zu verstehen, die mit jener ihres Begründers eng verknüpft ist: BANDURA, 1925 in Kanada aufgewachsen, studiert klinische Psychologie. Sein Interesse gilt sowohl der Lernprozessforschung als auch der experimentellen Überprüfung von theoretischen Konzepten. BANDURA sagt 1976 in einem Interview, er habe

„ein starkes Interesse an der Konzeptualisierung von klinischen Phänomenen (...), um sie einer experimentellen Überprüfung zugänglich zu machen, und zwar in Hinblick darauf, dass wir als Praktiker die Verantwortung dafür tragen, die Effektivität einer Behandlungsmethode einzuschätzen, sodass niemand einer bestimmten Behandlung ausgesetzt wird, bevor wir nicht die Erfolge beurteilen können“ (nach PERVIN 2000, 380).

Das Zitat mit den Schlagwörtern „Überprüfung“, „Verantwortung“, „Effektivität“ und „Erfolg“ weist auf eine amerikanische Forschungstradition hin, die es sich seit den 60er Jahren vermehrt zur Aufgabe gemacht hat, ihre Resultate kritisch im Auge zu behalten. Forschungsbemühungen sollen auf ihren Nutzen hin geprüft werden. Laut Zitat stellt BANDURA sich der Frage, wann denn eine Behandlungsmethode eine Chance habe, erfolgreich zu sein. Seine Forschungsarbeit gibt Antwort. Sie klingt banal, jedoch nachvollziehbar: Eine Behandlungsmethode hat dann eine Chance, erfolgreich zu sein, wenn der zu behandelnde Mensch daran glaubt, dass sie hilfreich sein könne. Diese Überzeugung nennt BANDURA den (*Self*-) *Efficacy Belief*. Begriffe wie *Effektivität* und *Erfolg* spielen im Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine zentrale Rolle. Sie erscheinen im Rahmen des KONZEP- TES in einem neuem, sehr differenzierten Licht: So kann eine Behandlungsmethode lediglich dann *effektiv* sein, wenn sie von einem Menschen als potenziell nützlich eingeschätzt wird. Effektivität ist demnach auf Passung angewiesen. Sie kann sich nur dann einstellen, wenn dem *Mittel zum Zweck* (der Behandlungsmethode) zumindest die Möglichkeit eingeräumt wird, dienlich zu sein. Erfolg steht schliesslich als Synonym dafür, was von den Betroffenen als hilfreich respektive wirksam wahrgenommen wird.¹² Das KONZEPT steht damit der konstruktivistischen Tradition nahe.

BANDURA promovierte 1952 in Iowa. Anschliessend erforschte er in Stanford Interaktionsprozesse, unter anderem auch in Familien. Seine Beobachtungen im Zusammenhang mit Kinderaggression und Familienmustern mündeten in die Erkenntnisse des Modell-Lernens. Sie wurden 1959 in *Adolescent Aggression* und 1963 in *Social Learning and Personality Development* veröffentlicht. Damit fand BANDURAS Name Eingang in deutschsprachige pädagogisch-psychologisch orientierte Lehrbücher. Der Forscher bewegt sich in all seinen Arbeiten innerhalb eines „*facettenreichen Forschungsprogrammes*“, mit dem er „*Aspekte der menschlichen Kompetenz zu erklären sucht*“ (PERVIN 2000, 380). Die Erkenntnisse umfassen ein Modell, das menschliches Ausgeliefert-Sein respektive Selbstwirksam-Sein zu erhellen sucht – und das altbekanntes menschliches Erfahrungswissen empirisch stützt.

2.2.2.2 Anfänge: gegen Angst und Niedergeschlagenheit

Wie der kurze Exkurs im Rahmen der Begriffsgeschichte gezeigt hat (vgl. Kp. 2.1.4), sind die Anfänge des KONZEP- TES in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts zu suchen.

BIERI/FORRER (1999) erwähnen, das KONZEPT sei das Resultat von Erfahrungen, die BANDURA beim Therapieren von Angstpatienten und Depressiven gemacht habe. Bei seiner Arbeit realisierte der Forscher offenbar, dass Behandlungserfolge aufs Engste mit dem Gefühl einer Person zusammenhängen, Dinge meistern respektive etwas bewirken zu können. Das KONZEPT, aus der klinischen Psychologie hervorgegangen, wurde 1977 im vielzitierten Artikel *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change* dargestellt und ist in den letzten 25 Jahren ständig erweitert worden. Eine grosse Anzahl von Forschungsbeiträgen im Bereich der Persönlichkeitspsychologie, der Sozial- und der Organisationspsychologie sind daraus hervorgegangen (vgl. MADDUX 1995, BANDURA 1997).

2.2.2.3 Die Erweiterung: verbessern von Lebenssituationen

Die praktischen Methoden, die aus der Theorie entstanden sind, wurden erprobt, verfeinert und schliesslich erfolgreich im klinischen und gesundheitlichen Bereich eingesetzt, und zwar zur Behandlung von Ängsten, Phobien, Depressionen, Essproblemen, Alkohol- und Drogenkrankheiten. Im athletischen Bereich wurden damit Leistungsverbesserungen sowohl im Individual- als auch im Teamsport erreicht. In der Organisationsentwicklung halfen die Methoden, Berufs- und Führungsprobleme auf Einzel- wie auch auf Gruppenebene zu lösen. Interessant ist auch der Einsatz des KONZEPTES bei freien politischen Gruppierungen. BANDURA nennt das Beispiel von einigen Eltern, die unzufrieden waren mit der ungenügenden örtlichen Schulsituation. Unterstützt von den Ideen des KONZEPTES schlossen sie sich zu einer Gruppe zusammen und gründeten lokale und überregionale Netzwerke zur nachhaltigen Verbesserung der regionalen Schulsituation (BANDURA 1997). Eindrücklich sind auch all jene empirischen Untersuchungen, die mit Schülerinnen, Studenten und Lehrpersonen gemacht wurden hinsichtlich einer individuellen und kollektiven Verbesserung der Arbeitsbedingungen im schulischen Kontext.¹³ Weitere Forschungsergebnisse werden in Kapitel 3 detailliert beschrieben.

Das KONZEPT fand nach BIERI/FORRER (1999) seinen Weg von Amerika über England nach Europa. Im englischsprachigen Raum wurde es durch SCHUNK (1981) bekannt, der es vor allem im pädagogischen Kontext nutzbar machte. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem KONZEPT scheint bescheiden: In englischer Sprache sind seit 1977 bis dato 1013 Beiträge erschienen – recherchiert in PsycLIT und PsycFIRST zum Schlagwortpaar „Self-Efficacy AND School“ (608 Nennungen in PsycLIT, deren 405 in PsycFIRST). PsycLIT deckt alle namhaften wissenschaftlichen Publikationen im Bereich Psychologie in englischer Sprache ab. Seit 1998 heisst die Datenbank PsycFIRST.

In PsycLIT (Zeitraum 1977-1998)

Jahr	Anzahl Publikationen
1977-84	054
1985-91	165
1992-96	270
1997-99	119
Total	608

Abb. 9: PsycLIT

In PsycFIRST ab 1999 bis 04.02.2002

Jahr	Anzahl Publikationen
1999	147
2000	148
2001	107
2002	003
Total	405

Abb. 10: PsycFIRST

Die Recherchen setzen deshalb um 1977 an, weil in diesem Jahr BANDURA das KONZEPT im vielzitierten Artikel *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change* veröffentlichte.

In deutscher Sprache sind im selben Zeitraum in PSYINDEX¹⁴ zum Suchbegriff „Selbstwirksamkeit UND Schule“ 36 Einträge zu finden. Der erste Beitrag datiert von 1992 und entstand in der Folge der deutschen Wiedervereinigung (1990). Sie machte Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit insofern interessant, als Ost-West-Vergleiche angestellt werden konnten (vgl. u. a. OETTINGEN 1993 und 1995).

Jahr	Anzahl Publikationen	Bemerkungen
1992	4	
1993	4	
1994	3	
1995	3	Beginn Modellversuch „Verbund Selbstwirksame Schulen“
1996	3	
1997	3	
1998	2	Ende Modellversuch „Verbund Selbstwirksame Schulen“
1999	6	Beginn Modellversuch „Qualitätsverbesserung durch Steigerung der Innovationsfähigkeit und der Selbstwirksamkeit in Schulen und Schulsystemen QuiSS“
2000	7	
2001	1	
Total	36	

Abb. 11: PSYINDEX

Im deutschsprachigen Gebiet ist das KONZEPT vor allem durch SCHWARZER verbreitet worden, hauptsächlich im Bereich der Gesundheitserziehung (ab 1992). Im pädagogischen Bereich wurde es 1993 bekannt infolge einer Einladung BANDURAS nach Deutschland (Marbach am Bodensee). Die *Johann Jacobs Stiftung* aus Zürich war Gastgeberin. Sie engagiert sich unter anderem für Forschungsvorhaben im Zusammenhang mit den Lebensbedingungen von Jugendlichen in der heutigen Welt. An der internationalen Konferenz 1993 zum Thema *Self-Efficacy* nahmen 45 Sozialforscher sowie Nachwuchskräfte aus Wissenschaft und Schule teil. Offenbar hat BANDURA mit seinen Ausführungen einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen: „He communicated his vast knowledge and infectious enthusiasm with great talent to the distinguished group of speakers, panelists, and other participants“ (JACOBS im Vorwort zu BANDURA 1995).

1994 fand eine Folgekonferenz mit einem erweiterten Kreis von Wissenschaftlern statt, mit namhaften Politikern, Praktikerinnen und Praktikern aus Jugendarbeit und Bildungswesen. Die zweite Konferenz trug Früchte in Form eines wissenschaftlich begleiteten Modellver-

suchs mit dem Namen *Verbund Selbstwirksame Schulen*. Der Modellversuch hatte zum Ziel, Verantwortliche von Schulen und -systemen zu ermuntern, selbstwirksam auf veränderte individuelle und gesellschaftliche Anforderungen zu reagieren. Der Versuch wurde von 1995 bis 1998 in neun deutschen Bundesländern durchgeführt (vgl. <<http://www.selbstwirksame-schulen.de>>).

Wolfgang EDELSTEIN vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin initiierte den Modellversuch

„in Zusammenarbeit mit Rainer Brockmeyer (...), der damals Ministerialrat im Kultusministerium Nordrhein-Westfalen war. Das haben wir noch in Marbach beschlossen und dann ein langes Jahr im Kampf mit den bürokratisch-föderalen Hindernissen vorbereitet. Die beteiligten Schulen (und einige dazu) sind im ‚Verbund Selbstwirksame Schulen‘ zusammengeschlossen. (...) Nach Abschluss des Modellversuchs 1999 wird das Programm von den Schulen weiter betrieben. Im neuen Bund-Länder-Kommissions-Programm „Demokratie lernen & leben“ sollen das Konzept und dazugehörige Trainings eine zentrale Rolle spielen. Sachverständig und verantwortlich ist Prof. Dr. Matthias Jerusalem von der Humboldt-Universität und seine Gruppe“ (EDELSTEIN 2002).

Eine zweite Literatur-Recherche über die *CD Bildung FIS* (2001) stützte die Recherchen von PSYINDEX. Zentrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist auch hier Berlin. Fast die Hälfte der Beiträge entstanden im erweiterten Umkreis des Modellversuchs *Verbund Selbstwirksame Schulen* und seiner Beteiligten. Mehr als die Hälfte der genannten Titel stehen im Zusammenhang mit dem BLK-Nachfolgeprogramm des *Verbund Selbstwirksame Schulen* und mit QuiSS (Qualitätsverbesserung durch Steigerung der Innovationsfähigkeit und der Selbstwirksamkeit in Schulen und Schulsystemen; ebenfalls ein Modellversuch der Bund-Länder-Kommission).

Um die Selbstwirksamkeitsforschung im deutschsprachigen Raum in eine gewisse Relation zu setzen, seien hier ein paar Zahlen zu weiteren schulischen Forschungsgebieten genannt. Die Zahlen wurden ebenfalls in PSYINDEX über den Zeitraum von 1977 bis 2001 erhoben:

Schlagwort	Anzahl Publikationen
Schule UND Politik	260
Schule UND Religion	64
Schule UND Sport	220
Selbstgesteuertes Lernen	70

Abb. 12: PSYINDEX zu weiteren Bereichen

Das wissenschaftliche Forschungsinteresse zum Thema *Schule und Selbstwirksamkeit* im deutschen Sprachraum scheint mit 36 Beiträgen bescheiden. Der Verlauf der Beiträge in den letzten zehn Jahren zeigt ein gleichbleibendes Interesse. Die leicht erhöhten Zahlen von 1999 und 2000 hängen mit der Evaluation des *Modellversuchs Selbstwirksamer Schulen* zusammen, der 1998 zu Ende ging. Auch die kleine Anzahl von Darstellungen des KONZEP-TES in neueren Lehrbüchern deutet auf einen eher geringen Bekanntheitsgrad hin (vgl. AMELANG & BARTUSSEK 1997, PERVIN 2000, SEEL 2000).

Im Gegensatz zur geringen Anzahl von arrivierten wissenschaftlichen Publikationen im Bereich der Bildungsforschung und der psychologischen Forschung stehen verhältnismässig viele Beiträge, die ausserhalb der erwähnten Datenbanken erschienen sind, sei es in Buch- oder Dokumentationsform, sei es in elektronischer Form. Eine einfache Datensuche am 15.5.2002 im Internet zum Stichwort *Self-Efficacy* ergab 355 000 Nennungen weltweit (als mögliche Vergleichsgrösse: für *Instructional Design* sind 918 000 Beiträge zu finden, für *Mastery Learning* deren 316 000). Zum deutschen Stichwort *Selbstwirksamkeit* fanden sich im ganzen Web 2100 Einträge, 2060 in Deutschland und 196 in der Schweiz. Viele davon stammen aus dem Umfeld des Modellversuches „Verbund Selbstwirksame Schulen“, sei es von Forschungsinstitutionen oder sei es von Praktikerinnen und Praktikern, die mit dem Ansatz in der Praxis arbeiten. Offenbar ist die Auseinandersetzung mit dem Selbstwirksamkeitsansatz nicht ganz so bescheiden, wie die wissenschaftliche Datenbank-Recherche vorzugeben scheint.

2.2.3 Der Kontext

Ziel der folgenden Ausführungen ist es, das Konzept der Selbstwirksamkeit in den theoretischen Kontext einzubetten und das engere respektive das weitere theoretische Umfeld auszu-leuchten, in dem das Konzept einen Beitrag leistet.

Das KONZEPT ist ein zentraler Baustein der sozial-kognitiven (Lern-)Theorie. Ihre Merkmale sowie das Menschenbild der sozial-kognitiven Vertreter werden erläutert, weil beide auch für das Selbstwirksamkeits-Konzept gelten. Der Begriff „sozial-kognitive Lerntheorie“ ist gleichzeitig auch Programm und benennt die drei zentralen Forschungsbereiche, zu denen das KONZEPT einen Beitrag leistet: Zu den Sozialtheorien (sozial), den Persönlichkeitstheorien (kognitiv) und den Lerntheorien. Wie die sozial-kognitive Theorie im Dreieck von Sozialtheorien, Persönlichkeitstheorien und Lerntheorien zu verorten ist, wird den letzten Schwerpunkt der folgenden Ausführungen bilden.

2.2.3.1 Das KONZEPT als Baustein der sozial-kognitiven Lerntheorie

Die sozial-kognitive Lerntheorie – auch sozial-kognitive Theorie genannt – ist in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden. Sie entwickelte sich im Umfeld ihrer beiden wichtigsten Vertreter MISCHEL und BANDURA.¹⁵ Im Verlauf von BANDURAS Forschungen hat sich das KONZEPT der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als zentraler Dreh- und Angelpunkt der sozial-kognitiven Lerntheorie herausgestellt.

„Perceived self-efficacy plays a pivotal role in a multifaceted social cognitive theory.“ (BANDURA 1997, Preface): Die sozial-kognitive Lerntheorie untersucht Fragestellungen im Bereich des menschlichen Handelns. „Was macht menschliche Eigenaktivität aus?“ – „Welches sind die sozialen Bedingungsfaktoren menschlichen Handelns?“ Sie gründet in der Tradition der behavioristischen Lerntheorien, hat sich jedoch zu einer umfassenden sozialpsychologischen Konzeption weiterentwickelt.

Wie der Begriff *sozial-kognitiv* bereits andeutet, spielen die sozialen Einflüsse und Beziehungen auf das individuelle Lernen eine wichtige Rolle. Von ebenso grossem Interesse sind die komplexen menschlichen Selbststeuerungsmechanismen, die im Umgang mit anderen ausgelöst werden, die sogenannten Kognitionen. BANDURA weist in seinen Untersuchungen zum Modell-Lernen nach, dass Lernen nicht einfach Imitieren bedeute. Lernen werde von verschiedensten Kognitionen und motivationalen Komponenten mitbestimmt. Ob ein Ver-

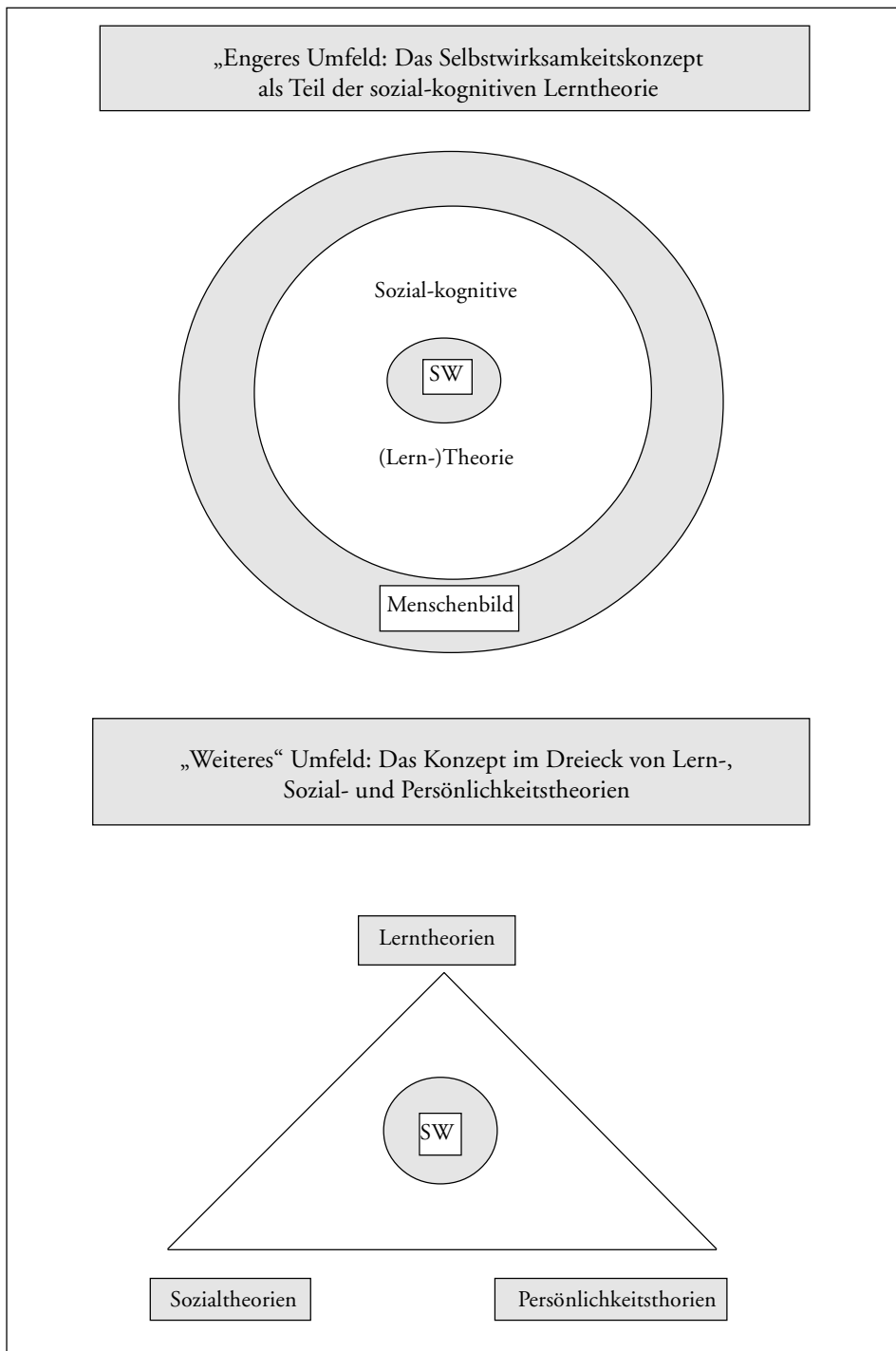


Abb. 13: Das Konzept und sein theoretisches Umfeld

halten gelernt werde, hänge von Wahrnehmungsprozessen, Aufmerksamkeitszuwendung, von der Speicherung respektive Ablehnung des beobachteten Verhaltens und von Reproduktionsmechanismen ab (nach GUDJONS 2001, 218 f.).

Das KONZEPT der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gründet auf denselben charakteristischen Merkmalen und auf demselben Menschenbild, das für die sozial-kognitive Lerntheorie gilt.

Die charakteristischen Merkmale der sozial-kognitiven Lerntheorie:

Betonung der sozialen Ursprünge des menschlichen Verhaltens

- Betonung der Kraft des Menschen, Einfluss nehmen zu können auf sein Leben
- Betonung der selbstreflexiven Gedankenprozesse (Kognitionen) des Menschen im Zusammenhang mit seinem Handeln
- Betonung des situationsspezifischen menschlichen Verhaltens
- Betonung des menschlichen Entwicklungsvermögens
- Betonung der systematischen empirischen (mikroanalytischen) Forschung

Abb. 14: Charakteristische Merkmale der sozial-kognitiven Theorie (nach PERVIN 2000, 379)

Die Merkmale gelten für alle Vertreter der sozial-kognitiven Lerntheorie. Sie werden im Folgenden spezifisch anhand von Belegmaterial und Beispielen aus BANDURAS und MISCHELS Werk erläutert.

- Betonung der sozialen Ursprünge des menschlichen Verhaltens

BANDURA arbeitete in den 50er und 60er Jahren auf dem Gebiet der Interaktionsforschung. Bei der Suche nach Ursachen von kindlicher Aggressivität stiess er auf die zentrale Bedeutung von Familienmustern und vom *Beobachtungs- oder Modell-Lernen*. Es bildet die empirische Grundlage für den „sozialen“ Anteil der sozial-kognitiven Lerntheorie.

- Betonung der Kraft des Menschen, Einfluss nehmen zu können auf sein Leben
Menschliches Handeln unterliege – so der Forscher – verschiedenen bekannten und unbekannten Einflussfaktoren: „Most human behaviour, of course, is determined by many interacting factors, and so people are contributors to, rather than the sole determiners of, what happens to them “ (BANDURA 1997, 3).

Bis anhin konnten klassische Lerntheorien nicht erklären, warum Menschen in sehr ökonomischer Weise durch Beobachtung lernen. BANDURAS berühmte Versuche –immer wieder variiert und erweitert – lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

„Vorschulkinder wurden in vier Gruppen eingeteilt, die unterschiedliche Erfahrung machten: Gruppe A machte die Beobachtung eines aggressiven Erwachsenen. Gruppe B beobachtete den gleichen Erwachsenen in einem Film. Gruppe C wurde eine als Katze verkleidete Figur in einem Film mit gleichem aggressivem Verhalten präsentiert. Gruppe D war Kontrollgruppe ohne aggressives Modell. Das aggressive Verhalten bestand in der Misshandlung einer grossen Puppe. Anschliessend wurden die Kinder in einen Raum gebracht, in dem sich eine Spielpuppe befand. – Die Ergebnisse sind beeindruckend: Die Kinder der Experimentalgruppen A-C zeigten fast doppelt so viele aggressive Akte wie die der Kontrollgruppe. Das menschliche Filmmodell (Gruppe B) hat offensichtlich die stärkste Wirkung gehabt“ (GUDJONS 2001, 218-219).

Die Erkenntnisse aus den Beobachtungen zum Modell-Lernen zeigten, wie bedeutsam Imitationslernen gerade bei Kindern und Jugendlichen ist. Andererseits brachten sie auch

klar zu Tage, dass ein beobachtetes Verhalten nicht einfach gelernt wird, sondern dass eine Reihe kognitiver Prozesse bestimmend dafür ist, ob ein Verhalten schliesslich auch gezeigt wird. Gerade deshalb wurden für BANDURA auch jene Handlungsspielräume interessant, die es dem Menschen ermöglichen, seine Welt zu gestalten, sodass er in schwierigen Situationen besser zu Recht kommt. Das Streben des Menschen, Kontrolle auszuüben hinsichtlich eines ihm bedeutsamen Zieles, sei ein grundlegendes menschliches Bedürfnis: „People strive to exercise control over events that affect their lives. By exerting influence in spheres over which they can command some control, they are better able to realize desired futures and to forestall undesired ones“ (BANDURA 1995, 1).

- Betonung der selbstreflexiven Gedankenprozesse (Kognitionen) des Menschen im Zusammenhang mit seinem Handeln

Menschliches Verhalten und das menschliche Selbst sind in den Augen des Forschers zwar durch soziale Faktoren konstituiert, aber erst die selbstreflexiven Einflüsse lassen ein Individuum zu dem werden, was es schliesslich ausmache:

„Human behaviour cannot be fully understood solely in terms of either social structural factors or psychological factors. A full understanding requires an integrated causal perspective in which social influences operate through self-processes that produce the actions. The self system is not merely a conduit for external influence, as structural reductionists might claim. The self is socially constituted, but, by exercising self-influence, individuals are partial contributors to what they become and do. Moreover, human agency operates generatively and proactively rather than just reactively“ (BANDURA 1997, 6).

- Betonung des situationsspezifischen menschlichen Verhaltens

Die sozial-kognitiven Vertreter äussern sich kritisch gegenüber allen Theorieansätzen, die von festgelegten inneren Veranlagungen oder von übergreifenden Verhaltensdispositionen ausgehen, da sie zur Stabilität von menschlichem Verhalten beitragen (nach PERVIN 2000, 378). Einen Menschen als gewissenhaft oder als sozial zu bezeichnen, sei sicher eine nützliche allgemeine Zusammenfassung eines durchschnittlichen Verhaltensniveaus. Dieses Urteil übersehe jedoch,

„wie mir schien, die auffallende Differenziertheit, die oftmals bei derselben Person zu entdecken ist, wenn man sie über einen längeren Zeitraum und Situation übergreifend beobachtet. Könnte dieselbe Person, die im Familienvergleich einfühlsamer, freigiebiger und hilfsbereiter ist als die anderen Mitglieder, in einem anderen Kontext weniger einfühlsam und weniger altruistisch als andere Menschen sein?“ (MISCHEL, zitiert nach PERVIN 2000, 382).

Als Folge dieser Sichtweise sind auch die Mehrzahl der mikroanalytischen Untersuchungsinstrumentarien situationsspezifisch konzipiert worden (vgl. z. B. BANDURA 1995c und 1997, 47). Solche Untersuchungsinstrumentarien sind unter anderem Fragebogen, die mittels psychometrischer Skalen Selbstwirksamkeitseinschätzungen erfassen. Solche Fragebogen wurden auch im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit eingesetzt.

- Betonung des menschlichen Entwicklungsvermögens

Individuelle Kompetenzen oder Fertigkeiten spielen in der sozial-kognitiven Theorie eine wichtige Rolle. An dieser Stelle sind die Grenzen zum KONZEPT der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fließend. Unter Kompetenzen verstehen die sozial-kognitiven Vertreter jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen befähigen, Aufgaben und Probleme zu lösen

oder mit Schwierigkeiten des Lebens fertig zu werden. Zu den Kompetenzen zählt sowohl die Art und Weise, *wie* über Probleme *nachgedacht wird*, als auch die *Fertigkeit* im Verhalten, Lösungen *in Angriff* zu nehmen. In den letzten Jahren ist es BANDURA offenbar auch immer wichtiger geworden, im Rahmen seiner theoretischen und empirischen Erkenntnisse Methoden zu entwickeln, die Menschen unterstützen, wünschenswerte Ziele zu realisieren. Dieses Bemühen weist einmal mehr auf die Absicht hin, die Erkenntnisse der sozial-kognitiven Forschung praktische zu nutzen.

„In the final analysis, the value of a psychological theory must also be judged by the power to change people's lives for the better. (...) It is my hope that a better understanding of personal and collective enablement can help chart optimistic courses of human development and change“ (BANDURA 1997, viii).

- Betonung der systematischen empirischen (mikroanalytischen) Forschung
Die sozial-kognitive Theorie baut auf einer stattlichen Anzahl empirischer Forschungsbelege auf (vgl. BANDURA 1997). Sie werden in Fachkreisen als beispielhaft bewertet:

„Die Forschung über das Modellernen kam z. B. zu dem Ergebnis, dass die Beobachtung von Modellen zur Aneignung von neuen Reaktionen und zum häufigeren Auftreten von bereits gelernten Verhaltensweisen führt. Zu den untersuchten Verhaltensweisen gehörten Aggression, moralische Urteile, das Setzen von Massstäben, stellvertretende Konditionierung von Furcht, Belohnungsverzögerungen und hilfreiches Verhalten. (...) Das Konzept der Selbstwirksamkeit ist im Hinblick auf seine Determinanten, die Anwendbarkeit auf ein breites Spektrum von Verhaltensweisen und das Veränderungspotential untersucht worden – ein beeindruckendes Forschungsdokument“ (PERVIN 2000, 421).

Obwohl die Merkmale der sozial-kognitiven Lerntheorie auch für das KONZEPT gelten, betont der Autor, dass es zu unterscheiden gelte zwischen der Theorie und dem Konzept. Die Theorie biete einen vielfältigen Erklärungsansatz zum Verständnis menschlichen Denkens, menschlicher Motivation und menschlichen Handelns (BANDURA 1997, 34). Sie beschäftige sich sowohl mit der Entwicklung von Kompetenzen als auch mit der Regulation von menschlichem Verhalten. Das Selbstwirksamkeits-Konzept respektive die Selbstwirksamkeits-Komponente spiele eine zentrale Rolle innerhalb der sozial-kognitiven Lerntheorie, weil sie bestimmend über allen anderen kognitiven, motivationalen und aktionalen Determinanten stehe:

„By influencing the choice of activities and the motivational level, beliefs of personal efficacy make an important contribution to the acquisition of knowledge structures on which skills are founded. An assured sense of efficacy supports the type of efficient analytic thinking needed to ferret out predictive knowledge from causally ambiguous environments in which many factors combine to produce effects“ (BANDURA 1997, 35).

Die Merkmale der sozial-kognitiven Lerntheorie zeigen, aus welchen Wurzeln das KONZEPT seine Nahrung bezieht. Sie legen jedoch auch ein humanistisch-pragmatisches Welt- und Menschenbild frei.

2.2.3.2 Das Menschenbild der sozial-kognitiven Lerntheoretiker

Es besteht eine Beziehung zwischen einem bestimmten Menschenbild, dem zugehörigen Forschungsprogramm und der Theoriebildung, die dem Forschungsprogramm zu Grunde liegt (vgl. PERVIN 2000, 36). Auch die Vertreter der sozial-kognitiven Theorie anerkennen

diesen Zusammenhang. Sie haben sich explizit zu diesem Thema geäußert. BANDURA bekennt, dass

„die Ansichten bezüglich der Natur des Menschen einen Einfluss darauf ausüben, welche (...) Aspekte sorgfältig untersucht und welche ignoriert werden. Die theoretischen Konzepte bestimmen die Paradigmen, die zur Datensammlung verwendet werden, und diese wiederum formen die betreffende Theorie“ (BANDURA, nach PERVIN 2000, 382).

MISCHEL äussert sich folgendermassen zum Menschenbild der sozial-kognitiven Lerntheoretiker:

„Es ist das Bild vom Menschen als einem aktiven, wachen Problemlöser, der fähig ist, von einem grossen Erfahrungsschatz und kognitiven Fähigkeiten zu profitieren, der ein Potential für das Gute und für das Schlechte hat, der aktiv seine psychologische Welt konstruiert und seine Umgebung beeinflusst, aber ebenso in gesetzmässiger Weise von ihr beeinflusst wird“ (MISCHEL, nach PERVIN 2000, 383).

BANDURAS Menschenbild deckt sich mit jenem von MISCHEL, zumindest was die enge Sicht des Menschen betrifft. Es geht jedoch über eine herkömmliche dualistische Person-Umwelt Sichtweise hinaus.¹⁶ BANDURA spricht von einer *triadic reciprocal causation*, einer dreifach wechselseitigen Ursache-Wirkungs-Beziehung. Ihre Pole sind die Person mit ihren Selbstprozessen, ihr äusserlich beobachtbares Verhalten und die Reaktionen der Umwelt.

Alle drei Pole bedingen und bestimmen sich gegenseitig. Die Person steht nicht von ungefähr oben in der Mitte. Die Selbstprozesse sind nach BANDURA gleichsam der zentrale Filter, durch den die Umwelteinflüsse transformiert werden. Zu den Selbstprozessen zählen die kognitiven, affektiven und biologischen Zustände eines Menschen. Sie äussern sich schliesslich im menschlichen Handeln – oder auch nicht. Die Wechselwirkungen scheinen komplex und letztlich kaum fassbar. Ganz so dramatisch sei dies nicht, bedenke man die

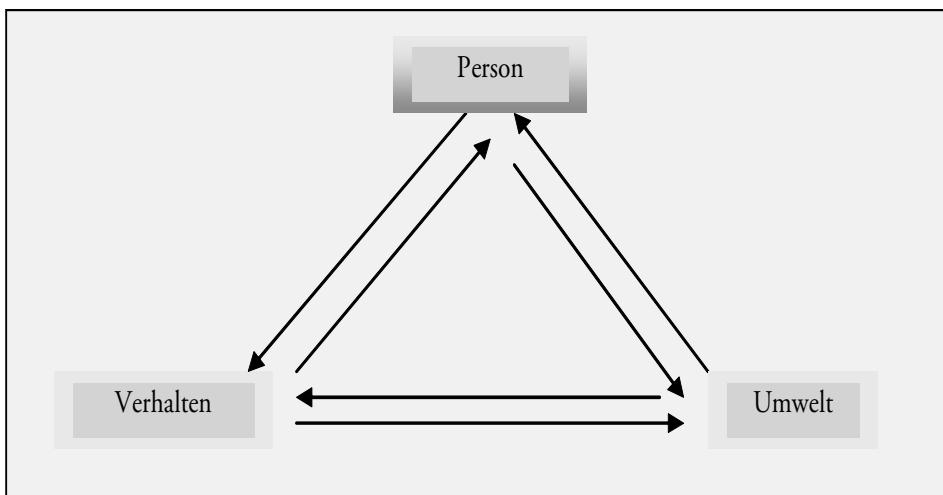


Abb. 15: Schematische Darstellung von BANDURAS Menschenbild (nach BANDURA 1997)

Zeitverzögerung, die in der Natur von Prozessen liege. Damit sei dem Menschen die Möglichkeit gegeben, Umwelteinflüsse zu überdenken und seine Aktivitäten den Umständen entsprechend zu steuern:

„It takes time for a causal factor to exert its influence. Because of the time lag in the operation of the three sets of factors, it is possible to gain an understanding of how different segments of reciprocal causation operate without having to mount a Herculean effort to assess every possible interactant at the same time.“ (BANDURA 1997, 6)

BANDURA kommt immer wieder auf die Bedeutung der Selbstregulationsprozesse zurück – und auf die entscheidende Kraft der *Beliefs*. Dabei unterscheidet er zwischen der Kraft, die Dinge bewegt und der Mechanik (*Mechanics*), mit der Dinge in Bewegung gebracht werden:

„For example, in pursuing a particular strategy in an athletic contest, the players do not tell their nervous system to get the motor neurons to move their skeletal musculature in designated patterns. Based on their understanding of what is within the power of humans to do and beliefs about their own capabilities, people try to generate courses of action to suit given purposes without having the foggiest notion of how their choices orchestrate the neurophysiological events subserving the endeavor.“ (BANDURA 1997, 3)

Wenn die Überzeugungen persönlicher Wirksamkeit eine dermaßen zentrale Rolle beim menschlichen Handeln spielen, dann stellt sich die Frage, wie der Autor sich das Zustandekommen solcher Kognitionen vorstellt. Die Frage lässt sich mit seinen Ausführungen zum *ontologischen Pluralismus* beantworten. Darunter versteht er das facettenreiche Zusammenspiel, welches Gedankenprozesse hervorbringt. Dabei spiele das einzigartige psychische Leben eines Menschen ebenso eine Rolle wie seine biologischen Systeme. Er spricht den Gehirnprozessen ein *emergentes Vermögen* zu (*Emergent Properties*). Emergenz bedeutet das Auftreten neuer, nicht voraussagbarer Qualitäten beim Zusammenwirken mehrerer Faktoren. Zur Beschreibung der emergenten Qualitäten von Gedankenprozessen bezieht BANDURA sich auf Sperrys pragmatischen Kognitivismus, wonach „*emergent properties differ in novel ways from the elements of which they are created, rather than simply representing increased complexity of the same properties*“ (BANDURA 1997, 4). So bestehe zum Beispiel Wasser nicht einfach aus den Faktoren Wasserstoff und Sauerstoff, sondern aus daraus resultierenden Qualitäten wie Flüssigkeit, Durchsichtigkeit, Viskosität. In diesem Sinne ist der Autor ganz dem systemischen Emergenzbegriff verbunden, wie er von den Systemtheoretikern vertreten wird.¹⁷

Mit dem Menschenbild eng verknüpft ist die Frage nach der Handlungsfreiheit des Menschen. BANDURA beantwortet sie im Zusammenhang mit der zentralen Bedeutung der gedanklichen Selbstregulation, der er ebenso grosse Kraft einräumt wie externen Einflüssen. Wer die Fähigkeit besitze, seine Motivation und sein Verhalten zu regulieren, dem sei zumindest ein gewisses Mass an Freiheit möglich:

„Self-influences operate deterministically on behavior in the same way external influences do. Given the same environmental conditions, people who have the ability to exercise many options and are adept at regulating their own motivation and behavior will have greater freedom to make things happen than will those who have limited means of personal agency. It is because self-influence operates deterministically on action that some measure of freedom is possible.“ (BANDURA 1997, 7)

Interessant ist auch die Stellungnahme des Forschers zur verkürzten Aussage, Gedanken würden Taten lenken. Die Aussage diene eher praktischen Gründen, als dass sie bedeute,

Gedanken seien verantwortlich für Handlungen. Denn es sei nicht so, dass Individuen einfach Gedanken hervorbringen, die dann *tel quel* zu Handlungen führten. Letztlich sei der Mensch voll verantwortlich für seine Gedanken, seine Anstrengungen und seine Tätigkeiten:

„The cognitive activities constitute the processes of self-influence that are brought to bear on the courses of action to take. Thus, for example, an individual will behave differently in an efficacious frame of mind than in an inefficacious one. But the individual remains the agent of the thoughts, the effort, and the actions.“ (BANDURA 1997, 7)

Der Autor weist jedoch darauf hin, dass von Handlungsfreiheit nur dann die Rede sein könne, wenn ein Mensch nicht durch äussere Umstände „gestossen“ werde: „Thus, a person who smashed a set of precariously displayed dishes in a china shop upon being tripped by another shopper would not be considered the agent of the event.“ (BANDURA 1997, 3) Handeln bedeutet demnach absichtsvolles, selbst gesteuertes Tun. Dieser Aspekt wird sich bei der Umsetzung von selbstwirksamem schulischen Lernen als Knackpunkt erweisen. Wie ist es möglich, curriculare Inhalte und selbststrätiges Handeln von Lernenden unter einen Hut zu bringen? Ein möglicher Lösungsansatz wird in Fallbeispiel 3 diskutiert. BANDURA erläutert weiter, dass absichtsvolles Handeln jedoch noch lange nichts über die Auswirkungen des Handelns aussage. Er fügt eine Szene aus Shakespeares Hamlet an, in welcher der melancholische Hamlet gewillt ist, den Mann hinter dem Wandbehang zu erstechen, von dem er glaubt, es sei der König. Nach der Tat muss Hamlet zu seinem Entsetzen entdecken, dass er anstelle des Königs Polonius ermordet hat.

Es ist interessant, darüber nachzudenken, wo im schulisch-erzieherischen Kontext Parallelen zum oben genannten Beispiel bestehen könnten. Anregungen dazu sind bei ARNOLD, INGENKAMP, KRAPE, MÜLLER UND VIERLINGER zu finden. BANDURA betont jedoch, dass Auswirkungen nicht zu den Charakteristiken von absichtsvollem Handeln gehörten. Auswirkungen seien Konsequenzen und lieferten wichtige Rückmeldungen für menschliches Handeln. BANDURA ist sich durchaus bewusst, wie schwierig es ist, Absichten und Handeln in Übereinstimmung zu bringen: „Some of the social practices and policies that cause harm were originally designed and implemented with well-meaning intent; there harmful effects were unforeseen.“ (BANDURA 1997, 3)

Der Autor spricht damit an, was Menschen zu allen Zeiten immer wieder herausgefordert hat: Ideen müssen laufend an der Realität geprüft werden, damit sie nicht in eine Sackgasse führen. Kein einfaches Unterfangen in wechselhaften Zeiten, in denen oftmals oben nicht von unten zu unterscheiden ist. In diesem gesellschaftlichen Kontext ist der übergeordnete Beitrag des Selbstwirksamkeits-Konzeptes zu verstehen – und damit ein zentraler Punkt zum Menschenbild der sozial-kognitiven Vertreter: Es geht ihnen darum, Menschen zu befähigen, sodass sie trotz schwieriger Umstände im Rahmen ihrer Möglichkeiten einen übergeordneten Beitrag zu leisten vermögen. Dieser Gedanke kommt in vielen klassischen psychologisch-empirisch orientierten Arbeiten zur Selbstwirksamkeitsforschung zu kurz, wenn er überhaupt erwähnt wird. Der übergeordnete Beitrag des KONZEPTES geht von einer Idee aus, die nach Wünschenswertem für eine menschliche Gesellschaft fragt. Dass Ideen jedoch oft gut gemeint sind, sie in der Realität jedoch gegenteilig wirken können, ist bekannt. Deshalb nennt der Autor als Schlüsselfaktor menschlichen Tuns die Fähigkeit, so zu handeln, dass die Handlung den beabsichtigten Zweck erfülle (BANDURA 1997, 3). Ziel und Zweck von Handlungen müssen immer wieder neu überprüft werden. Auch in der Schule. Stellver-

tretend für die ständige „Rekonstruktion“ der Schule seien hier DEWEY genannt (SCHREIER 2001) sowie die Anregungen aus dem Bereich der *Lernenden Organisationen* (SENGE) und ihrer Rezeption in der Schulentwicklung. BANDURAS Menschenbild steht sowohl der Tradition der humanistischen Psychologie nahe als auch jener des philosophischen Pragmatismus. Die Förderung menschlicher Fähigkeiten zum Zwecke der optimalen Lebensgestaltung ist ein wesentliches Merkmal des humanistischen Gedankengutes, wie es auch Carl ROGERS (1902-1987) vertritt, die wohl bedeutendste Persönlichkeit der Humanistischen Psychologie und der Humanistischen Pädagogik des 20. Jahrhunderts.¹⁸ BANDURAS Bestrebungen gehen jedoch über die Entwicklung der Persönlichkeit hinsichtlich der Selbstverwirklichung hinaus. Er beabsichtigt mit seiner Arbeit „human enablement“; „human embetterment“, „to help to solve „ „to shape the quality of lives and the social future“; „selecting and shaping [peoples] environmental contexts“; „[to give] the power to change people’s lives for the better“; „to improve individual and collective life circumstances and the social future“ (BANDURA 1997).

Die pragmatische Seite von BANDURAS Denken und Arbeiten hängt eng zusammen mit seiner Orientierung an der Würde des Menschen. Der Mensch soll innerhalb des gesellschaftlichen Rahmens etwas Nützliches im Sinne von verbesserten Lebensumständen bewirken. Inwiefern BANDURAS Wirken mit dem philosophischen Pragmatismus in Verbindung steht, ist Inhalt des folgenden Exkurses.

2.2.3.3 Exkurs: BANDURA, der philosophische Pragmatismus, James und Dewey

1989 erhält BANDURA den *William James Award* der *American Psychological Society* (APS). Mit dieser Auszeichnung werden Mitglieder der APS gewürdigt, die ihr Leben lang herausragende international anerkannte Arbeit zur psychologischen Grundlagenforschung geleistet haben (SHOMETTE 2002). Der *William James Award* führt auf eine interessante Spur. Sie verbindet BANDURAS wissenschaftliches Engagement mit dem philosophischen Pragmatismus (vgl. griech. *pragma*, die *Tat*). Als Begründer des philosophischen Pragmatismus gilt Charles Sanders PEIRCE (1878). William JAMES und John DEWEY haben die Lehre weiter ausgebildet. Sie zählen zusammen mit PEIRCE zu den Hauptvertretern des philosophischen Pragmatismus. Zwei Aufsätze, JAMES’ *Will to Believe* (1956) und DEWEYS *Credo* (2001), weisen bereits im Titel auf eine Gemeinsamkeit hin, die auch bei BANDURA eine wichtige Rolle spielt: Die Bedeutung von *Überzeugungen* für eine Sache. BANDURAS sozial-kognitives Menschenbild wird im Folgenden der Denkhaltung von JAMES und DEWEY gegenübergestellt, soweit sie in den genannten Aufsätzen zum Tragen kommen.

- John DEWEY (1859-1952): *Credo*

DEWEY, prominenter amerikanischer Philosoph, Pädagoge und Psychologe, wird derzeit neu entdeckt. Das liege an seiner „*umfassenden, ganzheitlichen und handlungsbetonten Sicht und an seiner Fähigkeit, philosophische, gesellschaftliche und pädagogische Fragestellungen zu verknüpfen*“ (GASSER 2000, 53). DEWEYS pädagogisches Denken ist geprägt von der Idee, Erziehung sei Denkschulung; nicht im Sinne des Einübens von vorgegebenen logischen Formen, sondern im Sinne einer sozialbezogenen Denk- und Lebensbewältigung. „*Ich glaube, dass Erziehung stets nur durch die Teilhabe des einzelnen am sozialen Bewusstsein der Menschheit vor sich geht.*“ (Dewey nach SCHREIER 2001, 9). DEWEY äussert

1987 sein pädagogisches *Credo*, seine humanistisch-pragmatische Sichtweise zu Erziehung und Schule. Siebenundsechzig neue Abschnitte beginnen mit derselben Melodie: „*Ich glaube, dass ...*“. Die Abschnitte verteilen sich auf fünf Schwerpunkte (Artikel): 1. Was Erziehung ist, 2. Was Schule ist, 3. Inhalt und Stoff der Erziehung, 4. Die Natur der Methode, 5. Schule und sozialer Fortschritt. In knapper Form nimmt DEWEY Stellung zu Fragen nach dem Wesen von Erziehung und von Schule, zu schulischen Inhalten und Methoden – und er denkt darüber nach, was Schule und Fortschritt miteinander zu tun haben. DEWEYS *Credo* und BANDURAS *Self-Efficacy – The exercise of control* könnten in Form und Sprache unterschiedlicher nicht sein. Dennoch ist es höchst aufschlussreich, die Grundgedanken der beiden Texte einander gegenüberzustellen: Beide Autoren äussern sich zum menschlichen Handeln. BANDURA geht in *Self-Efficacy* den Beweggründen menschlichen Handelns in schwierigen Situationen nach, DEWEY bekennt im *Credo* seine Sicht vom Wesen pädagogischen Handelns.

Pädagogisches Handeln orientiert sich bei DEWEY an der Entwicklung kindlicher Fähigkeiten. Die Entwicklung finde im Prozess zwischen Individuum und sozialem Umfeld statt. *Individuum und soziales Umfeld* bezeichnet DEWEY als *die zwei Seiten der Erziehung: eine psychologische und eine soziologische (oder soziale)*.

„Ich glaube, dass die psychologische und die soziale Seite ursprünglich miteinander verwandt sind und dass Erziehung weder als Kompromiss zwischen beiden gelten darf noch als Überordnung der einen über die andere.“ (DEWEY 2001, 10)

Was bei DEWEY die *zwei Seiten der Erziehung* bedeuten, sind bei BANDURA die *sozial-kognitiven Aspekte*. DEWEY geht davon aus, dass „*keine von beiden [Seiten] ohne böse Folgen der anderen untergeordnet oder übergangen werden kann.*“ (DEWEY 2001, 10) Auch wenn das Selbstwirksamkeits-Konstrukt vor allem die individual-psychologische Seite berücksichtigt, so trägt BANDURA den sozialen Faktoren Rechnung im Rahmen der Quellen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen: Dort spielt das Beobachtungslernen genauso eine wichtige Rolle wie die soziale Unterstützung von Begleitpersonen.

Beide Autoren betonen die grundlegende Bedeutung der psychologischen Seite. Ohne Motivation – DEWEY nennt sie auch *Interesse*, bei BANDURA sind es die *Self-Efficacy beliefs* – ist für DEWEY keine echte Erziehung möglich, für BANDURA kein echtes Handeln: „*Ohne Einsicht in die psychologischen Strukturen und Aktivitäten des Individuums bleibt der Erziehungsprozess dem Zufall ausgeliefert.*“ (DEWEY 2001, 10) Es mag auf den ersten Blick problematisch erscheinen, BANDURAS Werk mit dem Erziehungsbegriff in Zusammenhang zu bringen. BANDURA braucht den Begriff nicht im Rahmen seiner grundlegenden Überzeugungen, die er in Kapitel 1 und 2 seines Werkes niederschreibt (BANDURA 1997). Der Schwerpunkt seiner Sichtweise ist individualpsychologisch. Erziehung könnte bei BANDURA bestenfalls Selbsterziehung bedeuten. Er beschreibt die Menschen als individuell wahrnehmende Einzelwesen, die sich ihre Vorstellungen anhand ihrer Erfahrungen selber konstruieren – also „eigenmächtig“ lernen. Diese Sichtweise klingt bei DEWEY auch an: Dort, wo er von Kindern spricht, die über „*eigene Instinkte und Tendenzen*“ verfügen, von denen wir „*nicht wüssten, was diese bedeuten, bevor wir sie nicht in Begriffe ihrer sozialen Äquivalente übersetzt haben*“ (DEWEY 2001, 10). DEWEYS Sichtweise im *Credo* ist jedoch letztlich sozialpsychologisch geprägt. Erst die Übersetzung in *soziale Äquivalente* würde Aufschluss geben über die Anlagen des Einzelnen. Fazit: Beide Autoren sind sich ei-

nig, dass psychologische Kenntnis hilft, menschliches Handeln zu verstehen. Der eine nennt gute Gründe für sozialpsychologische, der andere für individualpsychologische Aspekte. Die psychologisch-humanistische Sichtweise beider Autoren ist direkt mit der pragmatischen verbunden. Denn die *Entwicklung von Kräften* (DEWEY) oder von *capabilities* (BANDURA) ist nicht Selbstzweck, sondern steht im Dienste der Gemeinschaft. Bei BANDURA geht es um die Befähigung von Menschen hinsichtlich von *given attainments* oder von *prospective situations*, die auf eine lebenswerte soziale Gegenwart und Zukunft hinzielen. DEWEY führt seine lebenspraktischen Gedanken folgendermassenaus:

„Es ist vorgebracht worden, dass die psychologische Definition von Erziehung für sich allein formal und inhaltsleer bleibt – dass sie uns lediglich eine Vorstellung von der Entwicklung der geistigen Kräfte gibt, ohne eine Idee davon, w o z u diese Kräfte nutzbringend einzusetzen sind. (...) Um zu wissen, was eine gegebene Kraft bedeutet, müssen wir wissen, was ihr Zweck, ihr Nutzen oder ihre Funktion ist; und das können wir nicht wissen, solange wir nicht das Individuum als ein innerhalb von sozialen Vorgängen handelndes Wesen begreifen“ (DEWEY 2001, 11. Hervorhebung C.F.).

DEWEYS Vorstellungen über die Entwicklung der *geistigen Kräfte* und den *Zusammenhang von Arbeit und Nachdenken* verweisen auf das, was BANDURA die selbstregulativen Prozesse nennt (DEWEY 2001, 14). BANDURA ist zwar der Auffassung, dass die *Beliefs* eine zentrale handlungsleitende Rolle spielen, während DEWEY anderer Meinung zu sein scheint. In Artikel 4 schreibt DEWEY: „*Ich glaube, dass (...) Vorstellungen (verstandes- und einsichtsmässige Vorgänge) aus Handlungen hervorgehen und sich zum Zweck einer besseren Handlungskontrolle entwickeln. Was wir ‚Verstand‘ nennen, ist vor allem das Regelwerk für eine geordnete oder wirksame Handlungsweise*“ (DEWEY 2001, 18). Interessanter Weise schreibt er zwei Seiten später: „*Ich glaube, dass die Gefühle sich von selbst einstellen, wenn es uns gelingt, die richtigen Gewohnheiten im Handeln und Denken mit Bezug auf das Gute, Wahre und Schöne zu etablieren.*“ Die berechtigte Frage liesse sich nun stellen, wie es denn geschehe, dass „*die richtigen Gewohnheiten sich im Handeln und Denken*“ etablieren – wenn nicht in Gedanken ...

Einstellungen und Haltungen zu entwickeln auf ein höher gerichtetes Ziel hin ist tatsächlich zentraler Bestandteil des *Credos*. In Artikel 3, *Inhalt und Stoff der Erziehung*, führt DEWEY diese Vorstellung genauer aus. Es gelte, neue Haltungen und Interessen gegenüber der Erfahrung zu entwickeln. DEWEYS Arbeitsschule ist die praktische Konsequenz dazu. Analog dazu hat BANDURA seine Erkenntnisse weiterentwickelt in Form von praktischen *Mastery Experience* Methoden.

BANDURAS Verständnis der *Beliefs* kommt bei DEWEY dort zum Ausdruck, wo er von der Vorbereitung des Kindes auf das künftige Leben spricht:

„Ein Kind auf das künftige Leben vorbereiten heisst, ihm Kontrolle über sich selbst zu geben; es so zu üben, (...) dass sein Auge und sein Ohr und seine Hand einsatzbereite Werkzeuge sind, dass sein Urteilsvermögen in der Lage ist, die Bedingungen zu begreifen, unter denen es zu arbeiten gilt, und dass es gelernt hat, sein Kräfte klug und wirksam einzusetzen“ (DEWEY 2001, 11).

Auch DEWEY geht es letztlich um den *klugen und wirksamen* Einsatz kindlicher (sprich menschlicher) Fähigkeiten sowohl im *Dienst* an sich selber als auch an der Gesellschaft. Auch er will jene kindlichen Fähigkeiten fördern, mit denen „*es den besten Beitrag leisten kann*“ (DEWEY 2001, 14). In Artikel 5 schliesst DEWEY mit Gedanken zu Schule und Fortschritt. Er gibt der Idee der Selbstwirksamkeit indirekt dort Ausdruck, wo er den Men-

schen die Möglichkeit zuspricht, im Rahmen von pädagogischen Zielsetzungen die gesellschaftliche Zukunft zu gestalten. Die Gesellschaft könne „*Mittel und Ressourcen organisieren und sich auf diesem Wege deutlich und effektiv selbst in die Richtung bilden, die ihr vorschwebt*“ (DEWEY 2001, 21).

- William JAMES (1842-1910): *The will to Believe*

JAMES gilt als einer der ersten amerikanischen Philosophen von internationalem Rang. Sein Pragmatismus versteht sich als Versuch, den Menschen einen positiven Zugang zur wirklichen Welt zu eröffnen. JAMES Lebenswerk hat erheblichen Einfluss auf die Entwicklung unseres heutigen geisteswissenschaftlichen Verständnisses. Es legt im ausgehenden 19. Jahrhundert eine völlig neue Interpretation psychologischer Zusammenhänge vor und formuliert damit die Grundlagen der modernen Psychologie (DIAZ-BONE & SCHUBERT 1996).

JAMES, ältestes von fünf Kindern, stammt aus einem intellektuellen Haus. Sein Grossvater, Einwanderer aus Irland, ist Calvinist und einer der ersten Millionäre der Vereinigten Staaten. JAMES' Vater ist Invalide, finanziell jedoch über sein Erbe abgesichert. Er studierte Theologie, brach das Studium aber wegen seines unorthodoxen Religionsverständnisses ab. JAMES sen. ist ein grosser Kenner der zeitgenössischen Philosophie. Er legt Wert auf eine eigenständige, weltoffene, intellektuelle Erziehung. Er ermutigt seine Kinder, spontan und selbstständig zu denken und auch die Ansichten ihres Vaters kritisch zu prüfen. Im Elternhaus trifft sich die geistige Elite Neu-Englands. So lernt JAMES bereits als Kind bekannte Wissenschaftler und einflussreiche Philosophen kennen.

Der junge JAMES studiert in Harvard – dem damaligen intellektuellen Zentrum der USA – zuerst Chemie, wechselt dann zur Biologie und zur Anatomie, die beide geprägt sind von der Evolutionstheorie DARWINS und SPENCERS. DARWINS Abstammungs-Theorie provoziert Kontroversen zwischen Natur- und Religionswissenschaftlern. JAMES verfolgt diese mit – und studiert weiter: Philosophie, Medizin und Physiologie. In Deutschland beeindruckten ihn die Zusammenhänge zwischen Psyche und Physis. Skeptisch beobachtet er die Entwicklung der naturwissenschaftlich orientierten Psychologie. Seiner Ansicht nach ist sie zu materialistisch geartet, weil sie Phänomene in Einzelteile zerlege. Das entspreche nicht dem Wesen der psycho-physischen Eigenschaften (nach DIAZ-BONE & SCHUBERT 1996, 20). In der Folge erscheinen 1890 die *Principles of Psychology*. Darin legt JAMES seine Ansichten über das Denken und das Wissen dar. Sie seien Instrumente, die der Auseinandersetzung zwischen Psyche und Umwelt dienen, wobei der Mensch seinen freien und unabhängigen individuellen Willen behaupten könne (nach DIAZ-BONE & SCHUBERT 1996, 24).

In *The Will to Believe* hält JAMES eine Verteidigungsrede für das Recht eines jeden Menschen, *to adopt a believing attitude in religious matters*, d. h. eine glaubende Haltung in religiösen Dingen einzunehmen, auch wenn sich der Intellekt manchmal gegen solche Dinge sträube (JAMES 1956, 1). Seine Ausführungen sind bestechend einsichtig. Er durchsetzt sie immer wieder mit kernigen Beispielen aus dem Alltag und mit humorvollen, manchmal frechen, oft auch ironischen Seitenhieben gegen die faktengläubigen Naturwissenschaftler. Im Verlauf der Argumentation wird klar, dass JAMES den Bogen weit über religiöse Angelegenheiten hinaus spannt – hin zur Freiheit des Menschen, etwas zu glauben, was für ihn relevant ist.

JAMES geht davon aus, dass es nicht möglich sei, nicht zu glauben – zumindest nicht innerhalb von lebendigen echten Hypothesen (*live hypotheses*). Eine Hypothese ist für JAMES

dann echt, wenn sie derjenigen Person, der sie vorgeschlagen wird, als eine wirkliche Wahlmöglichkeit erscheint. Frei übersetzt lautet JAMES' Argumentationskette folgendermassen: Menschen bilden sich Meinungen über alles und jedes, das sie nicht genau wissen, von dem sie aber eine gewisse Kenntnis haben. Selbstverständlich bewegen sich ihre Meinungen innerhalb einer bestimmten Bandbreite, die durch entsprechende Informationen gegeben ist wie zum Beispiel durch den Erfahrungshintergrund eines jeden einzelnen. Was schliesslich gemeint oder geglaubt werde, müsse für den entsprechenden Menschen *evident* sein. JAMES zitiert Clifford mit den Worten: „*If belief has been accepted on insufficient evidence the pleasure is a stolen one.*“ Zur Bekräftigung fügt er an, dass es gar eine Sünde sei, einen Glauben zu akzeptieren ohne überzeugende Gründe dafür zu haben – und zwar deshalb, weil es von Teilnahmslosigkeit den menschlichen Pflichten gegenüber zeuge: „*It is sinful because it is stolen in defiance of our duty to mankind. (...) It is wrong always, everywhere, and for every one, to believe anything upon insufficient evidence*“ (JAMES 1956, 8).

JAMES ist der Meinung, dass Menschen lediglich jene Dinge glauben, die innerhalb ihres Denken Sinn machen und die dementsprechend nützlich sind: „*As a rule, we disbelieve all facts and theories for which we have no use*“ (JAMES 1956, 10). Jeder Mensch schliesse aus einem natürlichen Bedürfnis heraus all jene Elemente aus seinem Denken aus, für die er keinen Gebrauch habe. Folglich habe die „nicht-intellektuelle Natur“ einen Einfluss auf unsere Überzeugungen: „*Evidently, then, our non-intellectual nature does influence our convictions*“ (JAMES 1956, 11). Zur nicht-intellektuellen Natur zählt er leidenschaftliche Tendenzen und Volitionen. Er bezichtigt sie, schon vor unserer Überzeugung da gewesen zu sein und auch nachher wieder eine Rolle zu spielen. Woher sie weshalb kommen, könne niemand genau wissen (JAMES 1996, 11).

JAMES löst in seinem Aufsatz ein, was er beabsichtigt: Er hält eine gut nachvollziehbare, intelligente Verteidigungsrede für das menschliche Recht, eine freie Überzeugung zu haben. Die Quintessenz seiner Ausführungen lautet, dass er im Glauben lebe, dass wir Menschen ständig Erfahrungen sammeln und sie reflektieren müssten, denn nur dadurch könnten unsere Meinungen und unsere Überzeugungen wachsen: „*I live, to be sure, by the practical faith that we must go on experiencing and thinking over our experience, for only thus can our opinions grow more true*“ (JAMES 1956, 14). Hier klingt an, was in heutigen bildungspolitischen Kreisen *lebenslanges Lernen* genannt wird und als Schlüsselkompetenz in neue schulische Richtlinien einfließt. Es klingt an, was TERHART die „professionelle pädagogische Qualität“ bezeichnet, nämlich die eigene Berufspraxis zu beobachten und nachzudenken, welche Methoden zu welchen Zielen führen (vgl. TERHART 1996, 448 ff.).

Was bei BANDURA die *given attainments* sind, findet Resonanz bei JAMES' Äusserungen zur finalen Sichtweise (*terminus ad quem*): „*Not where it comes from but where it leads is to decide*“ (JAMES 1996, 17). Unter *will* und *willing nature* fasst JAMES alle absichtlichen Volitionen zusammen, aber auch „*all such factors of belief as fear and hope, prejudice and passion, imitation and partisanship, the circumpressure of our caste and set*“ (JAMES 1956, 9). Er nennt damit all jene Einflussgrößen, die in BANDURAS sozial-kognitiver Theorie wiederkehren als „Kognitionen“ und „soziale Umstände“. Insgesamt jedoch ist *the will* bei JAMES eine existenziell wichtige, mentale und verbindende Kraft (*mental power* und *binding force*; JAMES 1956, 18). Sie berge zwar Risiken, denn der Glaubende laufe Gefahr, an der Nase herumgeführt zu werden. Aber in einer Welt, in der wir trotz aller Vorsicht und Vorkehrungen sicher sein könnten, Irrtümern zu begegnen, sollten wir sie wenigstens leichten Herzens begehen (JAMES 1956, 19). JAMES' Aussage lässt sich als praktischer Fatalis-

mus interpretieren. Er könnte auch für mehr Mut zum Risiko stehen, Fehler zu machen.¹⁹ Er schliesst seine Ausführungen mit der Aussage: „What must we do? Be strong and of a good courage.’ Act for the best, hope for the best, and take what comes. ... If death ends all, we cannot meet death better“ (JAMES 1956, 31).

Sowohl JAMES wie BANDURAS Darstellungen sind empirisch-psychologischer wie auch philosophischer Art. Die beiden Autoren gehören zwar verschiedenen Epochen und Fachrichtungen an und sie gewichten unterschiedlich. Dennoch sind grosse inhaltliche Übereinstimmungen festzustellen. Beide oszillieren in folgenden Themenbereichen (vgl. JAMES 1956, 1-31 und DIAZ-BONE & SCHUBERT 1996, 7-9):

- Die Kraft der Überzeugungen ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Dasein.
- Wirklichkeiten existieren nicht *per se*, sondern sie werden durch den Blick, die Anschauungen und die Überzeugungen des Erkennenden definiert.
- Überzeugungen sind abhängig von Personen, ihren Erfahrungen und von Dingen, die ausserhalb menschlicher Erklärung liegen.
- Der Blick für die Realitäten der Welt ist insofern offen, als er nicht an eine strenge, alles überlagernde Gesetzmässigkeit gebunden ist. Insofern ist ein freier Wille möglich.
- Die menschliche Fähigkeit zu reflektieren ermöglicht es, neue Erfahrungen und Überzeugungen zu gewinnen, die dem Leben dienlicher sind als der Stand der letzten Wahrheit respektive des letzten Irrtums.

Beide Autoren sprechen von der individuellen Realität des menschlichen Bewusstseins. Beide wissen – der eine aus persönlicher Erfahrung, der andere auch empirisch bestärkt – dass Gedanken sich auf menschliches Handeln auswirken und dass der Mensch seinen Gedanken und Handlungen nicht einfach ausgeliefert ist, sondern dass er dank seiner Reflexionsfähigkeit immer wieder die Möglichkeit besitzt, sein Handeln zu steuern. Beiden Autoren ist eine zutiefst lebensbejahende Denkweise gemeinsam.

2.2.3.4 Wie ist das KONZEPT als Teil der sozial-kognitiven Theorie im Dreieck von Sozialtheorien, Persönlichkeitstheorien und Lerntheorien zu verorten?

Um diese Frage zu beantworten, wurden Nachschlagewerke zu den drei genannten Forschungsbereichen zu Rate gezogen sowie Selbstaussagen von BANDURA (1995, 1997). Wo wurde das KONZEPT – allenfalls auch im Rahmen der sozial-kognitiven Theorie – explizit erwähnt? Im Zusammenhang mit welchen Forschungsfeldern?

Im Bereich der *Sozialtheorien* wird es von HOGG (2001) bei den Gruppenprozessen erwähnt. Die Ausführungen sind knapp. Sie verweisen auf BANDURA 1997 (Kapitel 11, 477-525; A. d.V.). Der Beitrag des KONZEPTES zu den *Persönlichkeitstheorien* ist offenbar bedeutender (HOGAN 1995 und PERVIN 2000). Als Teil der sozial-kognitiven (Lern)Theorie hat es wichtige Beiträge zur einer Beschreibung der menschlichen Persönlichkeiten geliefert. Dieser Tatsache wird PERVIN (2000) in seiner Darstellung der Theorien zur menschlichen Persönlichkeit gerecht. Er widmet dem KONZEPT der Selbstwirksamkeit einen umfangreichen Beitrag – neben den Persönlichkeitstheorien von Freud, Adler, Rogers, Kelly, Cattell, Eysenck, Skinner u. a. (PERVIN 2000, 386 ff.).

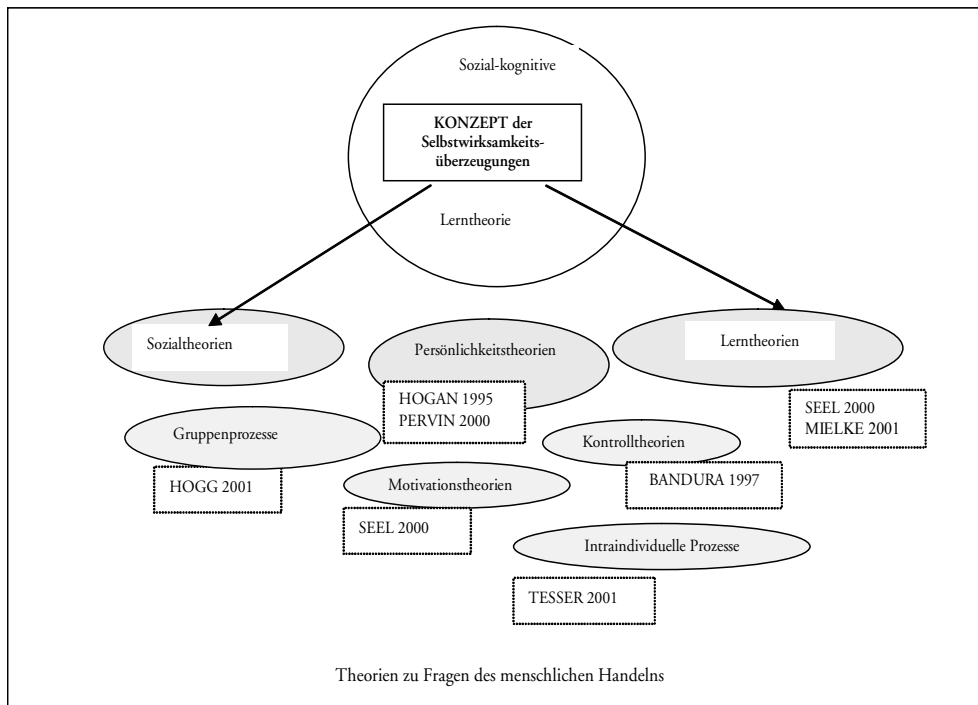


Abb. 16: Der Beitrag des Selbstwirksamkeitskonzeptes an benachbarte Theorien

Der Autor siedelt das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Umfeld der *Kontrolltheorien* an, wie Adler, DeCharms, Deci & Ryan, Harter, Rotter, Skinner und White sie aufgestellt hätten (vgl. BANDURA 1995, 2 und 1997, 16). Kontrolltheorien versuchen, das menschliche Bedürfnis zu erklären, Situationen vorwegzunehmen, um wünschenswerte Ziele zu erreichen respektive um sich vorzusehen hinsichtlich unerwünschter künftiger Situationen.

Mit seinen Forschungsbemühungen versucht BANDURA, die Black-Box menschlichen Denkens und Verhaltens zu erhellen, indem er nach den zentralen *Motiven* für menschliches Lernen und Verhalten fragt. Das KONZEPT leistet damit auch einen Beitrag zu den *Motivationstheorien*. SEEL (2000) zum Beispiel nennt es unter dem Aspekt von schulischer Lern- und Leistungsmotivation (SEEL 2000, 86). Inwiefern das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Verständnis von intraindividuellen Prozessen beiträgt, ist in TESSER (2001) nachzulesen.

Der folgende Überblick zeigt Forschungsfelder und Vertreter der Persönlichkeitsforschung aus der Sicht von AMELANG/BARTUSSEK 1997 (vgl. Abb. 17). Er zeigt auch, welchen Bereichen BANDURA offenbar seine Position verdankt: der Verhaltensforschung und dem Kognitionsforschung.

SEEL (2000) würdigt die Selbstwirksamkeitsforschung im Rahmen der *Lerntheorien* (vgl. Abb. 16). Hier öffnet sich ein weiteres interessantes Feld, jenes der Lernforschung. Wo ist BANDURAS Selbstwirksamkeits-Konzept zu denken innerhalb jener Lerntheorien, die

Forschungsfelder	Kurzbeschrieb	Vertreter
Typen	Einteilung nach Verhaltensweisen, die einer Gruppe von Menschen in vergleichbarer Weise zukommt, z. B. Temperaments- oder Konstitutions-typologien (nach AMELANG 1997, 294).	<ul style="list-style-type: none"> • Temperamentstypologien: • Hyppokrates • Wundt • Eysenck • Konstitutionstypologien (Einteilung nach Körperbaumerkmale): • Lavater • Gall • Kretschmer
Intelligenz	Untersucht wird das „erworbene Repertoire von intellektuellen (kognitiven) Fertigkeiten & Wissensbestände, die einer Person zu einem gegebenen Zeitpunkt verfügbar sind“ (AMELANG 1997, 191).	<ul style="list-style-type: none"> • Binet [Intelligenz-Alter (IA) und Lebens-Alter (LA)] • Stern (IQ= IA/LA) • Spearman • Jäger
Kreativität	Untersucht wird „die Fähigkeit eines Menschen, Denkergebnisse beliebiger Art hervorzubringen, die im Wesentlichen neu sind und demjenigen, der sie hervorbringt, vorher unbekannt waren“ (AMELANG 1997, 261).	<ul style="list-style-type: none"> • Guilford • Csikszentmihaly • Sternberg & Lubart
Temperament	Untersucht werden die einem Individuum spezifische, konstante Weise des Fühlens, Erlebens, Handelns und des Reagierens.	<ul style="list-style-type: none"> • Hyppokrates • Pawlow • Wundt • Eysenck • Strelau • Zuckermann • Kuhlau
Wesenszüge	Untersucht werden Struktur und wechselseitige Abhängigkeit zw. Wesenszügen und Situation: Typusniveau – primäre Wesenszüge – spezifische Handlungssituation	<ul style="list-style-type: none"> • Guilford • Eysenck • Cattell • Costa, McCra • Zuckermann • Kuhlau
Emotionen	Psychoanalyse (Triebforschung: Angst- und Aggressionsforschung) und Weiterentwicklungen resp. Gegenpositionen.	<ul style="list-style-type: none"> • Freud • Jung • Adler • Fromm • Erikson

Verhalten	Untersucht werden Bedingungen, wie Verhalten „gelernt“ wird, wie es gesteuert und/oder aufrecht erhalten wird. Verhaltenstheorien werden deshalb auch „Lerntheorien“ genannt. In der Anfangsphase standen vor allem die sichtbaren Reaktionen von Muskeln, Drüsen und dergleichen im Zentrum des Interesses.	<ul style="list-style-type: none"> • Pawlow • Watson (Begründer des Behaviourismus) • Skinner • Rotter • Mischel • <i>Bandura</i>
<i>Denken (Kognitionen)</i>	Im Fokus steht die Fortsetzung des Verhaltensstudiums, jedoch nun die inneren Verhaltensformen wie Motive, Emotionen, Vorstellungen und Gedanken.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bandura</i> • Gardner • Goleman • Sternberg

Abb. 17: Forschungsfelder menschlicher Persönlichkeit (nach AMELANG/BARTUSSEK 1997)

auch das Wissen schulischen Lernens beeinflusst haben? Dazu eine Übersicht über eine Anzahl an Lerntheorien und ihre Vertreter (vgl. Abb. 18 und 19):

GASSER (2000, 112) ordnet BANDURA der amerikanischen Behaviorismus-Tradition zu (Abb.19). Er erwähnt BANDURAS sozial-kognitive Lerntheorie mit den Stichwörtern „Modell-/Imitations-/Nachahmungslernen. GASSERS Übersicht wurde ergänzt mit den Begriffen „Lernen durch Beobachten“ und „selbstwirksam Lernen“. Auch die Spalten zum Pragmatismus und zur Humanistischen Psychologie sind neu hinzugefügt, um JAMES, DEWEY und ROGERS miteinzubeziehen. Offenbar teilt GASSER die Meinung AMELANG/BARTUSSEKS nicht, dass BANDURA auch Kognitionsforscher sei. Dass BANDURAS Konzept der Selbstwirksamkeit jedoch auch konstruktivistische und kritisch-subjektwissenschaftliche Merkmale trägt, kommt in der Entwicklung ab 1990 zum Ausdruck, um die GASSERS Darstellung ebenfalls angereichert wurde. Soweit zum Beitrag und zur Stellung des Selbstwirksamkeitskonzeptes zu benachbarten Forschungsbereichen.

2.2.4 Zusammenfassung: Das KONZEPT

Das KONZEPT der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nach BANDURA besagt, dass jeder Mensch subjektive Wahrnehmungen und Einschätzungen bezüglich seiner Fähigkeiten und seiner Ressourcen habe. Diese Kompetenzeinschätzungen hätten gossen Einfluss darauf, was Menschen denken, fühlen und letztlich auch tun (BANDURA 1992, 1995a, 1995b, 1995c, 1997).

Das KONZEPT gibt Einsichten in die komplexen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge menschlichen Handelns. Es leistet sowohl einen „*bereichsspezifischen Beitrag zur Funktionsfähigkeit des Individuums*“ (EDELSTEIN 1995, 13) als auch von Gruppen. Die theoretischen Erkenntnisse aus dem umfangreichen empirischen Datenmaterial bieten Hand zur Analyse und zur Verbesserung menschlicher Handlungs-, Lern- und Problemlösekompetenzen.

Das KONZEPT stützt sich auf die Ergebnisse einer mehr als dreissigjährigen, umfangreichen, internationalen Forschungsarbeit. Sie ist geprägt ist von einer humanistisch-pragmatischen Denk- und Arbeitsweise. Die Ergebnisse bereicherten Teilgebiete der Sozial-, der Persönlichkeits- und der Lernforschung.

	Deutschland		Russland	Amerika		Schweiz
	Gedächtnis- forschung	Gestaltpsychologie	Reflexologie	Behaviorismus	Pragmatismus	Kognitive Entwicklungstheorie
1960	USA/GB -> BRD: Atkinson/Craik/ Baddeley/Kirsch/Rot h/Markowitsch u.a. Mehr-Speicher- Modell, Arbeitspeicher, Verarbeitungstiefe	Klix und Dörner Algorithmen, Heuristiken, Strategien Metakognitives Wissen, Kontrollprozesse	Wygotski (1896-1934) wird wirksam Sozial-kulturelles Lernen	Müller/Galett/Piuram: Pläne und Strategien, TOTE-Modell, Handlungstheorie Bruner Strukturelles, entdeckendes Lernen -> <i>Entdecken</i> Bandura Sozial-kognitive Lerntheorie Modell- und Intentionstheorie Selbstwirksamkeits- forschung -> <i>Lernen durch Beobachten</i> -> <i>selbstwirksam Lernen</i>		Aebli/Seiner Reusser Aufbau/Durcharbeiten von kognitiven Strukturen Begriffsaufbau, kognitive Struktur, semantische Netzwerke
1990	-> Informations- verarbeitung <i>Konstruktivistische Einflüsse</i>	-> <i>Problemlösen</i>	-> <i>sprach- und sozialgebundenes Lernen</i>	←		-> <i>Verstehen, Elaborieren, Metakognition</i>
			→			
		<i>Kritisch-subjektwissenschaftliche Lerntheorie</i> Holzkamp Subjektstrandpunkt, Subjekt als Intentionalitätszentrum, humane Erweiterung subjektiver Erfahrungs- und Lebensmöglichkeit Reinterpretation durch Begründungsmuster: „Was ist vernünftigerweise anzunehmen, dass es geschehe?“ -> expansives Lernen		<i>Radikaler Konstruktivismus</i> Maturana/Varela/von Foerster/ Warlawick Luhmann/ Schmidt, G. Roth/Glaeserfeld Wissen als Ergebnis subjektiver, beobachter- und methodenabhängiger Erkenntnistätigkeit Anknüpfen an die Tradition der antiken Skeptiker -> Wissen und Lernen ist Konstruktion, die sich im Leben bewährt		

Abb. 19: Übersicht über eine Auswahl an Lerntheorien und ihre Vertreter – Teil I (ergänzt und modifiziert nach GASSER 2000)

Anmerkungen

- 5 Das Selbstwirksamkeits-Konzept wird andernorts auch Selbstwirksamkeits-Theorie genannt (EDELSTEIN 1995, 12; SEEL 2000, 86 und 408, MIELKE 1988). Der Begriff *Theorie* scheint aus drei Gründen nicht angemessen: 1. BANDURA (1997) spricht im Vorwort zu *Self-Efficacy – The Exercise of Control* von ‘*Conception*’. 2. Die theoretische Konzeption kommt momentan nicht über eine – zwar plausible und gut belegte – These hinaus, die in Form der Begriffsdefinition vorliegt. (Zur kritischen Bewertung der sozial-kognitiven Lerntheorie, deren wichtiger Bestandteil die Selbstwirksamkeits-Konzeption ist, vgl. PERVIN 2000, 402). 3. In der Fachliteratur wird die sozial-kognitive Lerntheorie als umfassende Theorie gewürdigt. Es scheint daher angemessen, einen Bestandteil der Theorie als Konzeption zu bezeichnen.
- 6 BANDURA braucht die Begriffe *affective* und *emotional* als Synonyme (vgl. BANDURA 1997, 106)
- 7 Alle Literaturangaben im Übersetzungstext stammen aus BANDURA 1995b.
- 8 An anderer Stelle zitiert BANDURA weitere Beispiele für den Einfluss von Stimmungen und Affekten auf die Selbstbeurteilung respektive auf die persönliche Wahrnehmung. Menschen, die unter Stressoren litten, würden vielschichtige Informationen sehr partiell wahrnehmen und sie nur schlecht integrieren. Das ziehe vorschnelle Entscheide mit sich. Zudem würden Menschen in solchen Situationen ihre Urteile stark nach anderen ausrichten, denen sie ausgeliefert seien – oder die sie selbst ausgewählt hätten, ohne zu überlegen, ob die ausgewählten Personen auch wirklich geeigneten wären (vgl. BANDURA 1997, 115).
- 9 Es wäre interessant, dieser These im schulischen Kontext nachzugehen. Vermutlich sehen die Wirkmechanismen im vergleichsweise engen schulischen Rahmen, der durch den Fächerkanon und den Klassenverband gegeben ist, anders aus: Der Einfluss von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf den Selbstwert von Schülern dürfte relativ gross sein. Bedenkt man die Präsenzzeit von Volksschülern in der Schule und das Alter der Jugendlichen, so ist anzunehmen, dass die Beeinflussung mit steigender Schuldauer zunimmt.
- 10 BANDURAS These öffnet interessante Fragen für schulisches Lernen. Könnte eine Lehrmethode („Behandlungsmethode“) zum Beispiel dann als „effektiv“ bezeichnet werden, wenn die Betroffenen, d. h. die Lernenden, sie als hilfreich einschätzen? Hilfreich wozu? Aspekte solcher Fragen werden in Teil 5 aufgegriffen und diskutiert.
- 11 Eine ausführliche Übersicht der verschiedenen Untersuchungsbereiche ist zu finden in BANDURA 1997, 212-525.
- 12 PSINDEX ist der Datenbankname für den Bereich der Psychologie im deutschen Sprachraum.
- 13 Eine ausführliche Darstellung zur sozial-kognitiven Theorie ist in PERVIN 2000, 377-427 zu finden.
- 14 PERVIN (2000, 382) spricht im Zusammenhang mit BANDURAS Menschenbild vom „reziproken Determinismus“ und definiert ihn als „Interaktion zwischen persönlichen und umweltbedingten Determinanten“. Diese Darstellung lässt vermuten, dass PERVIN die neuere Literatur BANDURAS nicht einbezogen hat. Sie steht als Beispiel dafür, wie wenig rezipiert BANDURAS Werk im deutschen Sprachraum ist, zumal die „dreifach wechselseitige Ursache-Wirkungs-Beziehung“ bereits 1986 veröffentlicht wurde (BANDURA 1997, 6).
- 15 Eine einfache und zugängliche Darstellung von Luhmanns Gedankengut findet sich bei WENZEL 2000.
- 16 Umfangreich neu recherchiert worden ist Rodgers von GRODDECK 2002.
- 17 Eine gross angelegte Studie zur Realität und zur Bedeutung von Fehlern im schulischen Alltag legt ALTHOF 1999 vor.

3 Erkenntnisse aus der Selbstwirksamkeitsforschung

Die Geschichte zur Selbstwirksamkeitsforschung hat gezeigt: Selbstwirksamkeitsforschung ist Lernprozessforschung. Im Verlauf von 30 Jahren Forschungstätigkeit sind Ergebnisse in der klinischen Forschung, in der Gesundheitserziehung, im (Spitzen-)Sport sowie in der Team- und Organisationsentwicklung entstanden (BANDURA 1997, 259-525). Für die vorliegende Arbeit sind die allgemeinen lernpsychologischen Erkenntnisse interessant (1) sowie die Ergebnisse, die aus dem schulischen Kontext stammen (2). Es folgen Überlegungen zur Güte der Selbstwirksamkeitsforschung (3). Fragestellung und Forschungsabsicht der vorliegenden Studie schliessen die Ausführungen (4).

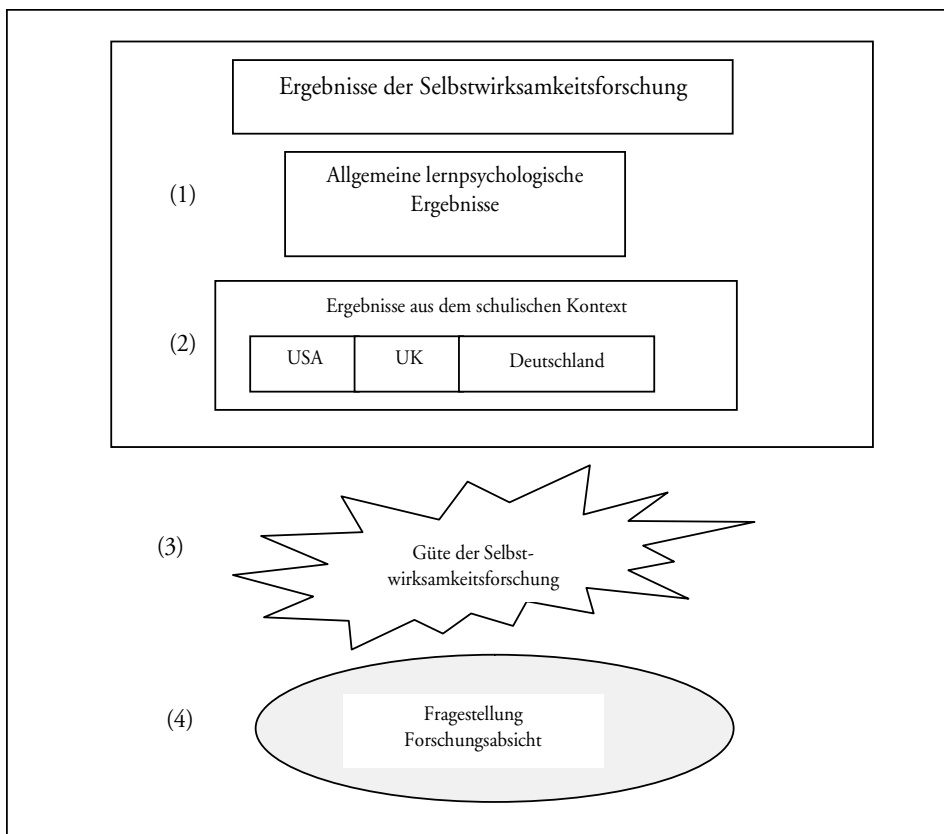


Abb. 20: Graphische Inhaltsübersicht Teil 3

3.1 Allgemeine lernpsychologische Ergebnisse

Die Resultate stammen aus den Darstellungen BANDURAS, der eine Zusammenfassung der wichtigsten allgemeinen lernpsychologischen Erkenntnisse liefert (BANDURA 1997, 116-161 und 1995b, 5-11). Es handelt sich um übergeordnete Ergebnisse zur Lernprozessforschung, die bereichsunabhängig sind und für alle Teilbereiche der Selbstwirksamkeitsforschung gelten. BANDURA fasst die Erkenntnisse zu den individuellen und den kollektiven Lernprozessen wie folgt zusammen:

„Wirksamkeitseinschätzungen regulieren menschliches Handeln hinsichtlich von vier zentralen Prozessen: Sie umfassen kognitive, motivationale, affektiven und selektive Prozesse. Diese verschiedenen Prozesse funktionieren (...) im Zusammenspiel“ (BANDURA 1995b, 5; Übersetzung C. F.).

Die Ergebnisse im Einzelnen:¹⁸

3.1.1 Kognitive Prozesse

- Hoher Selbstwirksamkeitsglaube¹⁹ sei selbststärkend, fördere Verantwortungsbewusstsein und steigere Handlungsqualität (BANDURA 1995b, 5f.).

BANDURA belegt mit Untersuchungen, dass die Selbstbestärkung eigener Fähigkeiten die persönlichen Zielsetzungen von Menschen beeinflussen. Je stärker die bewusste Selbstwirksamkeit sei, desto höher die Herausforderung, die Menschen annehmen und desto stärker ihr Verantwortungsbewusstsein für ihre Ziele (BANDURA 1995b, 6). Selbstwirksame Menschen nutzen ihr analytisches Denken offenbar besser als Menschen, die sich unwirksam einschätzen. Das zeige sich schliesslich in der Ausführungsqualität von Handlungen. Wer hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen habe, visualisiere erfolgreiche Szenarien mit positiven Helfern und wirksamen Methoden, die schliesslich zum erwünschten Resultat führten (BANDURA 1995b, 6).

3.1.2 Motivationale Prozesse

- Hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sollen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten fördern und Beharrlichkeit und Durchhaltevermögen stärken (BANDURA 1995b, 6-8).

Menschen, die sich hoch wirksam einschätzen, tendieren offenbar weniger dazu, Verantwortung zu delegieren oder an ihren Fähigkeiten zu zweifeln als Menschen, die sich wenig selbstwirksam einschätzen. Sie schreiben ihre Misserfolge eher ungenügender persönlicher Anstrengung oder widrigen Situationsbedingungen zu als mangelnden persönlichen Fähigkeiten. Diese sogenannten Kausalattributionen sollen sich auch auf die Motivationslage, auf die Qualität der Handlung und auf affektive Reaktionen ausgewirkt haben (vgl. auch FLAMMER 1990).

Untersuchungen von Locke und Latham hätten gezeigt, dass herausfordernde Ziele die Motivation von Menschen gehoben und unterstützt haben (Locke & Latham 1990; nach BANDURA 1995b, 7). Dabei wird angenommen, dass Ziele Selbstbeeinflussungsprozesse auslösen und dadurch Motivation und Handlung steuern. Motivation, die auf Zielsetzungen basiere, schliesse einen Prozess kognitiven Vergleichens zwischen einem wahrgenommenen Zustand und einem verfolgenswerten persönlichen Standard ein. Angetrieben, den erwünschten Zustand zu erreichen, erhalte ein Mensch eine Zielrichtung für sein Handeln. Er generiere Antriebe, die seine Anstrengungen fortführten, bis er sein Ziel erreicht habe. Er

suche Selbstzufriedenheit, indem er ein ihm wertvolles Ziel erfülle. Solange der momentane Zustand noch nicht dem erwünschten Standard entspreche, solange gäbe es einen Grund, Anstrengungen zu intensivieren. Motivation, die auf Zielen oder persönlichen Standards basiere, werde gelenkt von drei Arten von Selbstbeeinflussung: 1. von Reaktionen wie Selbstzufriedenheit/Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung; 2. von bewusster Selbstwirksamkeit hinsichtlich der wünschenswerten Ziele und von der Anpassung persönlicher Ziele an den persönlichen Fortschritt (BANDURA 1995b, 7f.).

Wirksamkeitsüberzeugungen, so die Selbstwirksamkeitsforschung, bestimmen die Ziele, die Menschen sich selber setzen, wie gross die Anstrengung sei, die sie dafür aufwenden, wie lange sie im Falle von Schwierigkeiten durchhalten und wie gut sie sich nach Misserfolgen erholen. Grosses Durchhaltevermögen schliesslich trage zur Wahrscheinlichkeit bei, dass eine Leistung zu Ende geführt werde (BANDURA 1995b, 8).

3.1.3 Affektive Prozesse

- Hohe Einschätzungen persönlicher Wirksamkeit sollen Stressoren reduzieren (BANDURA 1995b, 8).

BANDURA zitiert hier Untersuchungen von Sanderson, Rapee und Barlow aus dem Jahre 1989. Sie konnten offenbar erstaunliche Evidenz nachweisen für die Kraft von Wirksamkeitsüberzeugungen, die Menschen bewogen, bedrohliche Situationen in wertvolle zu transformieren. Eine Versuchsgruppe von Menschen war denselben Umweltbedrohungen ausgeliefert. Die Versuchspersonen unterschieden sich hinsichtlich ihrer Urteile, die Umstände kontrollieren zu können. Jene, die glaubten, sie könnten die Situation handhaben, blieben unbehelligt von dem Umwelteinflüssen, während die anderen unsicher und zögerlich wurden. Menschen, die glauben, sie könnten potentielle Bedrohungen kontrollieren, neigen offenbar weniger als ängstliche Menschen dazu, sich selber zu schwächen, indem sie Gefahren heraufbeschwören.

Als weiteres Beispiel sei hier JERUSALEM & MITTAG (1995) aufgeführt. Sie untersuchten zur Zeit der deutschen Wende Menschen in schwierigen Lebensumständen. Dabei stellten sie fest, dass Migranten mit hohem Selbstwirksamkeitseinschätzungen neue gesellschaftliche Anforderungen eher als Herausforderung bewerteten, während jene, die ihren Bewältigungsstrategien misstrauten, dieselbe Situation als Bedrohung wahrnahmen.

BANDURA (1995b, 9) weist im Zusammenhang mit den Ergebnissen zu den Affekten auch auf den Beitrag der Selbstwirksamkeitsforschung zum Thema der Gedankenkontrolle hin. Offenbar konnten Kent & Gibbons (1987) und Salkovskis & Harrison (1984, zitiert nach BANDURA 1995) nachweisen, dass nicht die Häufigkeit von störenden Gedanken die grösste Stressquelle darstelle, sondern die wahrgenommene Unfähigkeit, sie abzuwenden. Sowohl die Einschätzung des eigenen Bewältigungsvermögens als auch der Glaube, die Gedanken kontrollieren zu können, hätten dazu beigetragen, Angst und ausweichendes Verhalten zu reduzieren. *„Du kannst die Vögel nicht hindern, über deinen Kopf zu fliegen, aber du kannst sie davon abhalten, in deinen Haaren ein Nest zu bauen“*, fasst BANDURA die Methode der Gedankenkontrolle zusammen (BANDURA 1995b, 9).

3.1.4 Selektive Prozesse

• Selbstwirksamkeitseinschätzungen beeinflussen Lebensläufe (BANDURA 1995b, 10f.). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gestalten Lebensläufe offenbar auch insofern, als sie Menschen in der Wahl ihrer Umgebung und ihrer Aktivitäten beeinflussen. Diese Erkenntnisse sind nachvollziehbar: Ein Schicksal kann wesentlich von der Wahl des Umfeldes beeinflusst werden. Unterschiedliche soziale Umfelder können bei einem Menschen unterschiedliche Lebensstile zur Folge haben. Jedes Umfeld fordert andere menschliche Potenziale, respektive je nach Umfeld werden andere Talente gefördert. In der Regel – so argumentiert BANDURA (1995b 10f.) – vermeiden Menschen Aktivitäten und Umgebungen, von denen sie glauben, sie würden ihre Bewältigungsstrategien übersteigen. Sie suchten sich eher jene Aktivitäten aus, von denen sie glaubten, sie könnten sie bewältigen – respektive sie suchten sich jene Umgebungen aus, in denen sie sich wohl fühlten. Die Wahl, die Menschen bezüglich ihres Umfeldes treffen würden, bestimmten wesentlich mit, welche Fähigkeiten, Interessen und sozialen Netzwerke sich entwickelten. Sie bestimmten letztlich Lebensläufe. Das Wahlverhalten wiederum werde gesteuert von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und sei entscheidend für die Richtung der persönlichen Entwicklung.

Im Zusammenhang mit den allgemeinen lernpsychologischen Ergebnissen nimmt BANDURA an dieser Stelle zu zwei kritischen Fragen Stellung, mit denen die Selbstwirksamkeitsforschung konfrontiert ist (BANDURA 1995b, 11) Sie seien hier kurz dargestellt:

- Wo liegt der Unterschied zwischen Sagen und Glauben? Wie kann man eine echte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von falschen unterscheiden?
- Wo liegen die Grenzen zwischen optimistischem Wirksamkeitsglauben und Selbstüberschätzung?

Zur ersten Frage: Wo liegt der Unterschied zwischen Sagen und Glauben? Wie kann man eine echte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von falschen unterscheiden?

„Die vielfältigen Vorteile, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Folge haben, kommen jedoch nicht einfach durch das Besingen der eigenen Fähigkeiten zu Stande. Etwas *zu sagen*, soll nicht verwechselt werden mit der *Überzeugung*, dass es so sei. Einfach zu sagen, dass man fähig sei, ist nicht nötigerweise auch überzeugend. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind das Resultat eines komplexen Prozesses von Selbstüberzeugungen, die auf der kognitiven Verarbeitung diverser Quellen von Wirksamkeitsinformationen beruht: auf eigenen erfolgreichen Handlungserfahrungen, auf stellvertretende Beobachtungen, auf sozialer Unterstützung und auf physiologischen Bedingungen“ (BANDURA 1995b, 11; Übersetzung C. Fuchs).

Das Zitat weist auf einen kritischen Erfolgsfaktor der Selbstwirksamkeitsforschung hin: jenen der Selbstaussagen von Probanden. „Glaube kann Berge versetzen“, sagt der Volksmund. Die Wirkung persönlicher Überzeugungen auf menschliches Handeln ist belegt. Wie solche komplexen Kognitionen wissenschaftlich erhoben werden können und welchen Herausforderungen solche Erhebungen an die Forschung stellen, wird in Kapitel 3 dieses Teils beleuchtet.

Zur zweiten Frage: Wo liegen die Grenzen zwischen optimistischem Wirksamkeitsglauben und Selbstüberschätzung?

Menschliche Wahrnehmung kann täuschen. Menschen können sich hinsichtlich ihrer Kompetenzen unter- oder überschätzen. BANDURA (1995b, 13) glaubt nicht an die weitverbreitete Meinung, dass Fehleinschätzungen persönlicher Fähigkeiten problematisch seien, vor allem dann nicht, wenn sie nicht schwerwiegend sind. Er vertritt vielmehr den Stand-

punkt, dass eine gewisse Tendenz zur Überschätzung für menschliche Weiterentwicklung nötig sei; besonders dann, wenn ein Unterfangen langfristig und anspruchsvoll sei und persönliche Lebenszeit und Anstrengung koste. Positiver Wirksamkeitsglaube im Sinne einer realistischen Selbstüberschätzung sei nötig für den langen Atem, den herausragende menschliche Anstrengungen erforderten:

„In sum, the successful, the venturesome, the sociable, the nonanxious, the nondepressed, the social reformers, and the innovators take an optimistic view of their personal capabilities to exercise influence over events that affect their lives. If not unrealistically exaggerated, such personal beliefs foster positive well-being and human accomplishments“ (BANDURA 1997, 13).

Dieser Ansicht ist vor dem Hintergrund einer immer komplexer werdenden Welt ohne weiteres zustimmen. Anders ist es, wenn Menschen sich selbst überschätzen und damit Leben und Kosten anderer aufs Spiel setzen. Dann werden die Grenzen persönlicher Selbsteinschätzung überschritten. Ausschlaggebend für die Genauigkeit der Selbsteinschätzung seien letztlich die Konsequenzen (vgl. BANDURA 1995, 12 f.). Im Nachhinein klüger zu sein, scheint demnach die einzig wirklich exakte Wissenschaft zu sein.

3.2 Ergebnisse aus dem schulischen Kontext

Drei Quellen haben sich als besonders ergiebig erwiesen: BANDURAS Darstellungen zum *cognitive functioning* von Schülern, Lehrern und Schulen (1997, 212 ff.); SCHUNK & ZIMMERMAN (1989 und 1994), die als erste Europäer das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im pädagogischen Umfeld eingesetzt haben; EDELSTEIN & BROCKMEYER (1997), die im deutschen Sprachraum einen schulischen Modellversuch auf der Basis des KONZEPTEs initiiert haben.

3.2.1 Forschungsergebnisse aus dem amerikanischen Sprachraum: BANDURA (1997)

BANDURA führt Untersuchungen aus folgenden vier Bereichen an:

- Kognitive Entwicklung von Lernenden
- Zusammenhang zwischen Wirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen und Lernenden
- Zusammenhang von kollektiven Wirksamkeitsüberzeugungen einer Abteilung oder einer Schule mit dem akademischen Fortschritt der Lernenden
- Schulentwicklung

3.2.1.1 Kognitive Entwicklung von Lernenden

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflussen offenbar die Selbststeuerung von Lernenden: „The more self-efficacious students at each ability level managed their work time better, were more persistent, and were less likely to reject correct solutions prematurely“ (BANDURA 1997, 215).

Those who have a high sense of efficacy are more successful in regulating their own learning and do better academically than those who are beset with uncertainties about their intellectual capabilities“ (BANDURA 1997, 239).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen seien mit verantwortlich bei der Wahl von schulischen Laufbahnen: „Considerable research reveals that perceived academic efficacy plays an influential role in career choice and development.“ (BANDURA 1997, 239).

Der Autor weist darauf hin, dass die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch einen günstigen Einfluss auf intrinsische Interessen, kognitive und metakognitive Fähigkeiten ausübe (BANDURA 1997, 218 ff.). Es liegt zudem eine detaillierte Beschreibung vor, wie kognitive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen anhand von frei wählbaren Zielen entwickelt werden können – Ziele, die Lernende sich selber gesetzt haben²⁰ (BANDURA 1997, 217 f.).

Im Weiteren sei der Einfluss von Gleichaltrigen auf die Entstehung und die Validierung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bekannt:

„Even in the absence of teachers’ appraisals, students can readily judge how well they perform compared to others and their rate of progress on similar academic tasks. As a result, there is a high consensus among peers in their perceptions of one another’s relative abilities. (...) Students publicly label, rank, and discuss with one another how smart their classmates are. Shared social appraisals serve as persuasive modes of influence on beliefs of personal efficacy“ (BANDURA 1997, 234).

3.2.1.2 Zusammenhang zwischen Wirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen und Lernenden

BANDURA zitiert eine ganze Anzahl von Untersuchungen, die belegen, wie sich die individuelle und die kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen auf die kognitive Entwicklung von Lernenden auswirke (BANDURA 1997, 240 ff.). Lehrpersonen oder Lehrerkollegen, die überzeugt seien, förderliche Bedingungen für die Lernenden zu schaffen, würden mehr Zeit und Engagement darauf verwenden, Schülerinnen und Schüler auch unter erschwerten Bedingungen zu unterstützen als Lehrpersonen, die zweifeln, ob ihr Einsatz sich lohne.²¹ Das *Time-on-Task*-Prinzip scheint diese Beobachtung zu stützen: „*The less time spent on academic instruction, the lower the students’ academic progress*“ (BANDURA 1997, 241).

3.2.1.3 Zusammenhang von kollektiven Wirksamkeitsüberzeugungen einer Abteilung oder einer Schule mit dem akademischen Fortschritt der Lernenden

Aus der Spitzensportpraxis und der Sportpsychologie weiss man um die entscheidende Bedeutung der mentalen Stärke von erfolgreichen Teams. BANDURAS Untersuchungen weisen auf den Zusammenhang zwischen hohen kollektiven Wirksamkeitseinschätzungen und den akademischen Fortschritt von Lernenden hin (BANDURA 1995, 19). Angesichts immer anforderungsreicher Umstände leuchtet es ein, dass die Überzeugungen eines ganzen Lehrerteams mehr vermögen als jene eines Einzelkämpfers. Schulen, in denen die Lehrpersonen sich gemeinsam als fähig einschätzten, den akademischen Erfolg bei den Lernenden zu fördern, erreichen offenbar bessere Abschlüsse als Lernende aus Schulen, in denen sich die Lehrer machtlos gegenüber von schwierigen Schülern fühlen.

BANDURA gibt jedoch zu, dass die Unterschiede zwischen den Schulen bezüglich des akademischen Niveaus stark mit der sozioökonomischen und ethnischen Zusammensetzung von Schülern oder Studierenden zusammenhängen. Diese wirkten auch zurück auf die Lehrpersonen: Je höher nämlich die Anzahl von Schülern oder Studierenden aus niedrigen sozioökonomischen Familien und aus sozialen Minderheiten seien, desto niedriger sei der

Glaube der Lehrpersonen, die Lernenden intellektuell auch wirklich fördern zu können. Interessant ist auch der Befund, dass anhand der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen zu Beginn des Schuljahres auf die akademischen Resultate am Schuljahresende geschlossen werden könne. Wenn eine Lehrperson daran glaube, ihre Schüler erfolgreich zum Jahresziel zu führen, dann ist es offenbar auch wahrscheinlich, dass die Lernenden promoviert werden (BANDURA 1995, 21). Solche Erkenntnisse müssten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen einfließen und reflektiert werden – gerade hinsichtlich der Bemühungen um die „Chancengleichheit“ von Schülerinnen und Schülern.

3.2.1.4 Schulentwicklung

BANDURA hebt die Bedeutung von Selbstwirksamkeits-überzeugungen im Rahmen der Schulentwicklung hervor (BANDURA 1997, 256 ff.). Wer zur Verbesserung des Schulganzen beitragen wolle, müsse aktiv werden und angesichts des oft beschwerlichen Entwicklungsprozesses einen langen Atem haben, sprich die Überzeugung, dass mit dem nötigen Einsatz Dinge zum Besseren verändert werden könnten. Schulen, die daran arbeiten, ihre Erwartungen und Normen zu klären, hätten insgesamt ein günstigeres Arbeitsklima und eine supportivere Haltung den Lernenden gegenüber als Schulen ohne Auseinandersetzung mit den Vorstellungen der Beteiligten.

BANDURA nennt Attribute selbstwirksamer Schulen: Schulleiter seien *Educational Leaders*, Lehrer *Mastery Aiders for Success*; selbstwirksame Schulen würden den Schülern individuell hohe Ziele zumuten und hohe flexible Standards setzen; in selbstwirksamen Schulen würden niedrige Leistungen nicht entschuldigt; auch die Lernverantwortung werde fair geteilt zwischen Lehrern, Schülern und Eltern (BANDURA 1997, 244 ff.). Die Attribute geben wohl eine Richtung an, woran Schulen zu erkennen sind, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fördern (wollen). Sie sind jedoch weit davon entfernt, als konkrete Beispiele für die praktische Umsetzung zu dienen. Die Forschungslücke ist bekannt. BANDURA zitiert dabei Levin und schreibt:

„the field of education does not suffer from a shortage of good ideas but from a shortage of effective means of implementing them. Designing an efficacious school is one thing. Implementing it successfully is quite another. Major work remains to be done in devising and testing effective implementation models for creating a strong sense of collective school efficacy“ (Levin, nach BANDURA 1997, 257).

3.2.2 Forschungsergebnisse aus dem englischen Sprachraum:

SCHUNK und ZIMMERMAN (1989, 1994)

SCHUNK und ZIMMERMAN sind Selbstwirksamkeitsforscher aus dem englischen Sprachraum. Sie haben das Konzept nach Europa gebracht. Zu ihren Arbeiten liegen zwei Sammelbände vor (1989, 1994). Darin stellen sie zusammen mit anderen Autoren *Modelle zur Förderung der Selbstwirksamkeit von benachteiligten Jugendlichen* vor.²² Es handelt sich dabei um wertvolle Hinweise für Stützungs- und Fördermassnahmen, wie sie begleitend zum herkömmlichen Klassenunterricht stattfinden können. Der *Erwerb von Lernstrategien und Methoden* steht im Zentrum, und wie er im sozial-kognitiven schulischen Kontext ermöglicht und gefördert werden kann. So untersucht SCHUNK (1989) zum Beispiel Strategien, wie leseschwache Grundschüler im Kleingruppenttraining mit einem 5-Stufen-Programm

gefördert werden können. CORNO (1989) beobachtet Verhaltensstrategien von Viert- und Fünftklässlern, die sich gegenseitig beim Lösen von Rechnungen in Gruppen motivieren. Sie leitet daraus Motivationsstrategien für Einzelarbeit ab: z.B. sich selber ermuntern; sich selber loben, wenn etwas gelungen ist; sich selber zu Geduld mahnen; sich ermutigen. McCASLIN ROHRKEMPER (1989) untersucht die Bedeutung von Selbstgesprächen für den Erwerb von Lernstrategien.

PARIS und BYRNES (1989) geben Anregungen, wie „innovatives Instruieren“ aussehen kann, das selbst stärkendes Verhalten in Form von Lernstrategienwissen unterstützt: Ein „innovativer Lehrer“ führt die Kinder *vor*, *während* und *nach* einer anspruchsvollen Leseaufgabe in verschiedene Denkstrategien ein, um ihnen die Textlesearbeit zu erleichtern; Lehrer werden trainiert, ihre Problemlösestrategien laut denkend den Schülern zu erklären; Peer Tutoring wird ebenso erwähnt wie Sprechen über das Lernen oder kooperatives Lernen.

3.2.3 Forschungsergebnisse aus dem deutschen Sprachraum:

EDELSTEIN und BROCKMEYER (1997)

EDELSTEIN initiierte 1995 zusammen mit Rainer BROCKMEYER – damaliger Ministerialrat im Kultusministerium Nordrhein-Westfalen – einen Modellversuch mit dem Namen *Verbund Selbstwirksamer Schulen*. Der dreijährige Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung wurde vom Bund, von der Johann-Jacobs-Stiftung und der Freudenberg-Stiftung unterstützt. Er hatte zum Ziel, die Selbstwirksamkeitstheorie nach BANDURA in den freiwillig beteiligten Schulen umzusetzen. Am Versuch nahmen zehn Kernschulen aus der Sekundarstufe I aus zehn Bundesländern teil. Sechs Schulen stammten aus den neuen und vier aus den alten Ländern. Neben den Kernschulen beteiligten sich im erweiterten Wirkungsfeld 53 weitere Schulen aller Schulformen in regionalen Netzwerken. Insgesamt 5560 Lernende und 451 Lehrende waren mit einbezogen. Jede Schule war frei, gemäss eigenem Profil und eigener Vorstellung die Grundidee der Selbstwirksamkeit umzusetzen. Alle Schulen erprobten an selbst gewählten Entwicklungsschwerpunkten und -vorhaben „*neue Formen selbst bestimmten pädagogischen Lebens sowie institutioneller Selbstorganisation*“ (BROCKMEYER & EDELSTEIN 1997, 33). Die Schulen sollten in eigener Verantwortung festlegen, wo ihre spezifischen Probleme mit Hilfe des Konzepts der Selbstwirksamkeit besser gelöst werden konnten. Sie sollten selber entsprechende Innovationen in Gang setzen und Erkenntnisse daraus gewinnen.

Die Umsetzungsschwerpunkte waren – im Rahmen der Vorgaben – entsprechend breit gefächert und heterogen. Eine Auswahl aus den Kernschulen: Herausbildung einer demokratischen Schulleitungsstruktur; Bildung von Lehrergruppen (anstelle des Einzelkämpfertums); Fördervorhaben für auffällige Schüler; Kurse zur Konfliktlösung; eine von Schülern selbst verwaltete Cafeteria; die Einführung von neuen Lernformen im Regelunterricht; Lehrerkoooperation in Form von Teamteaching; eine Schulbibliothek, die in ein Selbstlernzentrum umgebaut wurde; eine Schule, die in drei Jahrgängen in ausgewählten Fächern die Daltonplan-Methode umsetzte. Die Schulen waren alle bestrebt, die Grundidee zu verwirklichen und das Niveau der Selbstwirksamkeit bei Lehrern und Schülern zu erhöhen.²³

Der Modellversuch wurde wissenschaftlich begleitet. Die Verantwortung trug Prof. Dr. W. EDELSTEIN. Weitere Forscher waren Prof. Dr. D. HOPF (Universität Potsdam), Prof. Dr. M. JERUSALEM (Humboldt-Universität Berlin) und Prof. Dr. R. SCHWARZER²⁴ (Freie

Universität Berlin). Die Fragenstellungen waren – vor dem Hintergrund einer praxisorientierten Modellversuchsbegleitung und der grossen Anzahl von Teilnehmerschulen – entsprechend breit gefächert. Es wurden Daten erhoben

- zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen und Schülern während der gesamten Laufzeitdauer des Modellversuchs (empirische Befragungen und statistische Auswertung)
- zu schulischen Sozialisationseffekten wie Einstellungen, Besorgnissen und Burnout, sowie kritischen Ereignissen im Schulalltag
- zum Lern- und Sozialklima (Klassenindizes)

Die Daten wurden unter anderem ausgewertet für einen Ost-West-Ländervergleich und auf der Basis einer Mehrebenenanalyse.²⁵ Die wissenschaftliche Unterstützung umfasste einerseits die Begleitung und Beratung der Schulen, andererseits die Erforschung von pädagogischen Wirkungen. Einen Schwerpunkt der Begleituntersuchung bildete die quantitative Evaluation und die Evaluationsberatung. Zudem wurden neue Erhebungsinstrumente für die Selbstwirksamkeit entwickelt (SCHWARZER 1999 und SCHMITZ 2000). Die empirischen Ergebnisse sind im Schlussbericht nachzulesen (BLK MODELL-VERSUCH 1998). Die Bilanz des Modellversuchs fällt im grossen Ganzen positiv aus:

„Orientiert am Konzept der Selbstwirksamkeit haben sich die Schulen realistische und interessante Herausforderungen gesetzt und dadurch zum persönlichen Wachstum von Schülern wie Lehrern, aber auch zur Fortentwicklung der systemischen Aspekte ihrer Schule beitragen können“ (BLK MODELLVERSUCH 1998, 16).

Die Resultate zur Bedeutung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, wie sie im englischsprachigen Raum vorliegen, konnten bestätigt werden: Die Zielsetzungen, die das Konzept vorgab, trugen zur durchschnittlichen Verbesserung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als messbarem psychologischem Faktor bei. Die Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Lernfreude der Schüler – alle im Alter zwischen 12 und 16 Jahren – sollen während des Versuchszeitraumes zugenommen und zur Konsolidierung von Leistungen beigetragen haben. Als denkbare Ursachen für den Zuwachs werden günstige schulische Bedingungen und die entwicklungsgemässe Erweiterung tatsächlicher Handlungs- und Wirkungsmöglichkeiten genannt (BLK MODELL-VERSUCH 1998, 32). Offenbar ergab sich auch ein Zusammenhang zwischen Leistungs- und Lernfreude in Abhängigkeit von der schulischen Selbstwirksamkeit:

„Ein Abfall der Selbstwirksamkeit geht mit Verlusten in Lernfreude und Noten einher, während eine Zunahme zu deutlichen Lernfreudegewinnen führt und einem negativen Leistungstrend entgegenwirkt bzw. zu einer Konsolidierung der Schulnoten beiträgt“ (BLK MODELLVERSUCH 1998, 33 und BROCKMEYER et al. 1997, 144 ff.).

Schüler bzw. Lehrer mit abnehmenden Selbstwirksamkeitserwartungen entwickelten sich offenbar zu Risikogruppen. Dabei wurde klar, dass solche Gruppen rechtzeitig erkannt werden mussten, um Wege zu finden, sie durch „günstige klimatische Impulse und professionelles Handeln für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit“ zu gewinnen, und/oder für „eine erträgliche Gestaltung von Schule“ (BLK MODELLVERSUCH 1998, 33).

Die Steigerung der Selbstwirksamkeit soll auch eine positive Entwicklung bei der Burnout-Prophylaxe bewirken haben. Im Weiteren hätte sie Erfolgserfahrungen und befriedigende

Selbstregulation vermittelt sowie eine Stabilisierung des Selbstvertrauens und der Lebenszufriedenheit ausgelöst. Es soll sich im Verlauf des Modellversuchs „*eine Art kollektives Bewusstsein im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung für die Gestaltung der Lebenswelt Schule*“ entwickelt haben (BLK MODELL-VERSUCH 1998, 17). Dabei hätten sich Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeit, Lernfreude, Leistungen und Zufriedenheit wechselseitig befruchtet und Hand in Hand weiterentwickelt. „Je besser dies an der einzelnen Schule gelungen ist, desto positiver waren die Wirkungen im Hinblick auf das Leistungsverhalten der Schüler, das Berufs- und Leistungserleben der Lehrer und auf die Entwicklung der Schule als Ganzem“ (BLK MODELLVERSUCH 1998, 17).²⁶

Es darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass alle Schulen freiwillig am Modellversuch mitgemacht haben. Die Schulen waren bereits vor Beginn des Versuchs in unterschiedlichem Ausprägungsgrad Innovationen gegenüber aufgeschlossen. Ausgangspunkt für innovative Veränderungen waren an vielen Schulen offenbar Überlegungen, dass es nötig sei, die Schüler vermehrt ins Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Anfängliche Fragen, ob individualpsychologische Konzepte oder Systemvariablen im Mittelpunkt stehen sollten, wichen der Einsicht, dass beide untrennbar aneinander gekoppelt seien.

Angesichts des plausiblen Ansatzes und seiner Auswirkungen vermag es nicht zu erstaunen, dass das Selbstwirksamkeits-Konzept im Rahmen des Modellversuchs Selbstwirksamer Schulen ein positives Echo erfahren hat und eine Fortsetzung finden soll:

„Nach Abschluss des Modellversuchs 1999 wird das Programm von den Schulen weiter betrieben. Im neuen Bund-Länder-Kommissions-Programm „Demokratie lernen & leben“ soll das Konzept und dazugehörige Trainings eine zentrale Rolle spielen. Sachverständig und verantwortlich ist Prof. Dr. Matthias Jerusalem von der Humboldt-Universität und seine Gruppe“ (EDELSTEIN 2002).

3.3 Überlegungen zur Güte der Selbstwirksamkeitsforschung

PERVIN (2000, 422 ff.) bewertet die Selbstwirksamkeitsforschung im Rahmen der sozial-kognitiven Lerntheorie:

Stärken	Schwächen
(1) Gründet sich auf sorgfältiger experimenteller Forschung	(1) Ist keine systematische einheitliche Theorie
(2) Beschreibt wichtige Phänomene	(2) Mögliche Probleme bei der Verwendung von verbalen Selbsteinschätzungen
(3) Entwickelt sich ständig weiter	(3) In einigen Bereichen (z. B. Motivation, Affekte, systematisch Persönlichkeitsorganisation) sind genauere Ausarbeitung und Weiterentwicklung nötig.
(4) Schenkt wichtigen theoretischen Problemen ihre Aufmerksamkeit	(4) Die therapeutischen Prozesse müssen noch genauer überprüft werden.

Abb. 21: Zusammenfassung der Stärken und Schwächen der sozial-kognitiven Theorie

PERVINS Stärken-Schwächen-Profil fasst die Meinung der Forschergemeinschaft zusammen (Abb. 21). Es betrifft die sozial-kognitive Theorie als ganze – unter Berücksichtigung ihres Beitrages zu den Persönlichkeitstheorien. Es stellt sich nun die Frage, welche Positionen aus PERVINS Stärken-Schwächen-Profil besonders relevant sind für die Forschungsergebnisse, wie sie oben dargestellt sind: als Resultate einer experimentellen und empirischen Selbstwirksamkeitsforschung, die auf Verhaltensbeobachtung und Selbstaussagen von Probanden beruht.

Zu den Stärken äussert PERVIN sich folgendermassen

„Experimentelle Forschung und Empirie[:] (...) Das Konzept der Selbstwirksamkeit ist im Hinblick auf seine Determinanten, die Anwendbarkeit auf ein breites Spektrum von Verhaltensweisen und das Veränderungspotential untersucht worden – ein beeindruckendes Forschungsdokument.“ – „Bedeutsamkeit der Betrachteten Phänomene[:] (...) Die sozial-kognitive Theorie versucht Phänomene zu erklären und zu erforschen, die für die meisten Menschen von Bedeutung sind – (...) die Entwicklung von Mechanismen zur Selbstregulierung und die zunehmende Kontrolle des eigenen Lebens.“ – „Sicht der Person und soziale Belange[:] (...) Die sozial-kognitive Theorie sieht den Menschen als vernunftbegabter als einen Roboter oder eine Schalttafel an und schlägt mögliche Lösungen für allgemeine soziale Probleme vor. Sie dient dazu, den Menschen bei ihren alltäglichen Lebensproblemen zu helfen, wird aber auch in Verbindung mit weitreichenderen sozialen Problemen gebracht.“ – „Aufmerksamkeit wird auf wichtige Problembereich gelenkt[:] (...) Die sozial-kognitive Theorie hat zu einer realistischeren Einschätzung der komplexen interaktionalen Determination des Verhaltens beigetragen“ (PERVIN 2000, 421-422).

Die Selbstwirksamkeitsforschung wirft laut PERVIN (2000, 223-225) folgende Fragen auf: Welche Faktoren bestimmen, „wann die Vorstellungen über die Selbstwirksamkeit und die Erwartung bezüglich der Verhaltenskonsequenzen sich decken und wann sie sich voneinander unterscheiden“? – „Es bleibt zu klären, warum manche Vorstellungen über die Selbstwirksamkeit stabil und andere instabil sind“ – „Wenn die Wahrnehmungen der Selbstwirksamkeit sich (...) speziell auf Aufgaben und Kontext beziehen, welchen Wert haben sie dann im Hinblick auf allgemeinere Aspekte des menschlichen Lebens oder auf neue Situationen?“ Inwiefern spielen Reifungsfaktoren eine Rolle? Auf welcher Basis generieren Menschen Ziele?

Die wohl bedeutendste Kritik an der Selbstwirksamkeitsforschung bezieht sich auf jenen Bereich, den PERVIN gleichzeitig als ihre grösste Stärke bezeichnet: „Die Selbstwirksamkeit wird nach Banduras mikroanalytischer Vorgehensweise gemessen – in spezifischen Zeitpunkten und in bezug auf bestimmte Aufgaben. Dies erlaubt eine beachtenswerte Messgenauigkeit“ (PERVIN 2000, 424).

Die Selbstwirksamkeitsforschung bietet als einzige innerhalb vergleichbarer Ansätze – wie z. B. jene von ANTONOVSKY, DeCHARMS, DECI & RYAN und SELIGMAN – ein Instrumentarium an, mit dem subjektive Konstrukte wie Kontrollattributionen erfasst werden können. Neben objektiv sichtbarem menschlichem Verhalten werden auch subjektive Konstrukte erfasst: mittels Skalierungs-Fragebogen, die *can-do*-Aussagen enthalten (BANDURA 1995c, SCHWARZER 1999). Ein Beispiel aus dem validierten Erhebungsinstrument zu den Allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (SCHWARZER 2001): „Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.“ Antwortskala: stimmt genau (4), stimmt ziemlich genau (3), stimmt kaum (2), stimmt nicht (1).

Die Selbstwirksamkeitsforschung hat eine Reihe verschiedener psychometrischer Skalen her-

vorgebracht (vgl. u.a. MITTAG 2002, SCHMITZ 2000, SCHWARZER & JERUSALEM 1999). Psychometrische Skalen erfassen innere Verhaltensdeterminanten. Sie basieren auf verbalen Selbsteinschätzungen, deren Problematik auf dem Gebiet der Selbstkonzeptforschung von Wylie bereits 1974 dargestellt wurden (nach PERVIN 2000, 424). PERVIN bringt das Dilemma, das Selbsteinschätzungen mit sich bringen, zum Ausdruck: „Es mutet fremd an und ist auf der anderen Seite willkommen, dass die Vertreter der sozial-kognitiven Theorie so grossen Wert darauf legen, was die Individuen über sich selbst berichten.“ (PERVIN 2000, 423).

Die Selbstwirksamkeitsforschung beruht tatsächlich zu einem wesentlichen Teil auf psychometrischen Erhebungen. Sie steht jedoch auch in der behavioristischen Forschungstradition, die Verhalten *von aussen beobachtet*. Dieser Aspekt scheint bei der Kritik an der Erhebungsmethode oft vergessen zu gehen.

Inwiefern spielen nun die Überlegungen zur Güte der Forschungsergebnisse eine Rolle für die vorliegende Untersuchung? Es wird – mit PERVIN und EDELSTEIN – angenommen, das KONZEPT der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sei ein wertvolles, das jedoch der weiteren Überprüfung und Ausarbeitung bedürfe (PERVIN 2000, 424). Wolfgang EDELSTEIN, Gründer und langjähriger Direktor, seit 1997 emeritierter Co-Direktor des Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, spricht der *Theorie der Überzeugung eigener Wirksamkeit* grosse Bedeutung zu. Sie habe sich besonders in pädagogischen Handlungsfeldern empirisch bewährt (EDELSTEIN 1995, 12): „Alles in allem handelt es sich um das Musterbeispiel einer erfolgreichen psychologischen Theorie – und die sind bekanntlich nicht dicht gesät. Darüber hinaus handelt es sich um eine in der Anwendung besonders erfolgreiche Theorie“ (EDELSTEIN 1995, 14).

Die vorliegende Untersuchung schenkt zudem der Beobachtung von aussen ebenso grosse Aufmerksamkeit wie den Gesprächen mit Menschen (vgl. Teil 3 „Verfahren der Untersuchung“ und Teil 5 „Darstellung der Ergebnisse und Diskussion“).

3.4 Offene Fragen und Forschungsabsicht

Welche offenen Fragen sind nun für die vorliegende Arbeit relevant? Und welche Forschungsabsicht soll eingelöst werden? – Es scheint eine Fülle verschiedener Ansätze vorzuliegen, wie der Selbstwirksamkeits-Gedanke in Schule und Unterricht umgesetzt werden kann: SCHUNK und ZIMMERMAN (1989 und 1994) legen ein Lernstrategien- und Methodenrepertoire für Schüler und Lehrer vor; in der Literatur zum Modellversuch Selbstwirksamer Schulen ist eine grosse Bandbreite von Projekten zu finden, „die der Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen dienen und insbesondere selbstbestimmtes Lernen und innovative Formen schulischer Selbstorganisation zum Ziel hatten“ (HOPF 2002, 114).

Sucht man jedoch nach Kennzeichen und Bedingungen selbstwirksamer Umsetzungsbeispiele im schulischen Kontext, sucht man vergeblich. BANDURA (1997, 244 ff.) nennt zwar einige Attribute selbstwirksamer Schulen. Was jedoch Schulleiter auszeichnet, die *educational leaders* sind, oder was es heisst, Lehrpersonen seien *mastery aiders for success*, bleibt ebenso offen wie die Frage, wie denn selbstwirksame Lernarrangements aussehen könnten, in denen Lehrpersonen den Schülern *individuell hohe Ziele zumuten und hohe flexible Standards* setzen. Sucht man in der Literatur gar nach einem Instrument, um den

Selbstwirksamkeits-Ansatz im schulischen Kontext diskutierbar zu machen – und damit weiter zu entwickeln – wird man nicht fündig.

Hier setzt die vorliegende Untersuchung an: Sie entwickelt aus der Theorie heraus eine Vorstellung von den Kennzeichen und Bedingungen „selbstwirksamen Lernens“. Es werden Kategorien für selbstwirksames Lernen vorgeschlagen. Sie ermöglichen es, den Selbstwirksamkeits-Ansatz systematisch auf Schule hin anzulegen: Umsetzungsbeispiele, von denen angenommen wird, sie seien *selbstwirksam*, werden systematisch in den Blick genommen. Ziel der Arbeit ist es, ein (Frage)Instrumentarium vorzulegen, mit dem der Selbstwirksamkeits-Ansatz im schulischen Kontext diskutiert werden kann.

3.5 Zusammenfassung

Die lernpsychologischen Erkenntnisse der Selbstwirksamkeitsforschung sowie die empirischen Ergebnisse aus dem schulischen Kontext liefern gerade für den schulischen Kontext ermutigende Resultate. Menschen, die nach dem Konzept der Selbstwirksamkeit gefördert werden, verbessern ihre kognitiven, ihre motivationalen, ihre affektiven und ihre selektiven Leistungen. Beteiligte von Schulen, die selbstwirksamkeitsfördernd arbeiten, entwickeln eine erhöhte Schul- und Arbeitszufriedenheit.

Die Gütekriterien der Selbstwirksamkeitsforschung werden von einer internationalen Forschergemeinschaft beobachtet und sind anerkannt. Das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bietet damit einen lohnenswerten Hintergrund für weitergehende Untersuchungen. Sie setzen dort an, wo in der Literatur und in der Praxis ein weisser Fleck zu sein scheint: bei einem theoretisch gestützten Instrument zur Operationalisierung des Konzeptes. Damit soll der Selbstwirksamkeits-Ansatz im schulischen Kontext diskutierbar gemacht werden.

Anmerkungen

- 18 Die Darstellung ist eine Zusammenfassung von BANDURA 1995b, 5-11. Die erweiterten Zwischentitel stammen von der Autorin.
- 19 Gemessen wird *hoher Selbstwirksamkeitsglaube* mittels Selbstangaben. Ein hoher Selbstwirksamkeitsglaube ist laut Selbstwirksamkeitsforschung dann vorhanden, wenn eine Versuchsperson sich bezüglich einer relevanten Frage als hoch wirksam einschätzt. Beispiel: Die befragte Person möchte ihr Gewicht kontrollieren. Die Frage lautet: „Sind sie fähig, trotz der Einladung einer guten Freundin zu Kaffee und Kuchen der Versuchung zu widerstehen, Süßes zu essen?“ Wenn die befragte Person die Frage mit „ja, stimmt genau“ beantwortet, besitzt sie einen hohen Selbstwirksamkeitsglauben. Die Skala stellt folgende Antwortmöglichkeiten zur Wahl: *stimmt nicht – stimmt kaum – stimmt ziemlich – stimmt genau*.
- 20 Wie solch ein Beispiel in der Praxis aussehen könnte, ist in Fallbeispiel 3 nachzulesen.
- 21 Auch SATOW (1999) kommt zu diesem Schluss. Er konnte feststellen, dass selbstwirksame Lehrpersonen eher ein *mastery climate* begünstigen. Von Mastery-Klima könne dann gesprochen werden, wenn der Schüler eine individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehung wahrnehme und eine supportive Schüler-Schüler-Beziehung. Beides erhöhe das Gefühl von Autonomie- und Unterrichtszufriedenheit (SATOW 1999, 72). Das Mastery-Klima – so SATOWS Untersuchung – wirkte sich günstig auf die Selbstwirksamkeit von Lernenden aus. Grundlage für SATOWS Mastery-Klima-Modell bilden die Theorien von deCharms, Ames, Gouda und Battistich.

- 22 Die Forscherinnen und Forscher sprechen in den erwähnten Sammelbänden nicht *von self-efficacious learning* – dieser Begriff existiert so nicht in der Fachliteratur – sondern von *self-regulated learning*. Alle gehören jedoch der sozial-kognitiven Forschergruppe an. Zudem definiert Zimmerman selbstreguliertes Lernen als „the degree that individuals are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process“ (1994, 3). Paris und Byrnes sprechen von drei ‘Tugenden’ von selbst-regulierenden Lernern: dass sie positive Erwartungen hätten, dass sie motiviert seien und dass die verschiedene Problemlösestrategien besitzen, um das zu lernen, was sie wollten (1989,169). Diese Angaben werden als Belege gewertet, dass es sich beim selbst-regulierten Lernen der Sammelausgaben dem Wesen nach um selbst-wirksames Lernen handelt.
- 23 Die vollständige Liste der Vorhaben ist in BROCKMEYER & EDELSTEIN 1997 und in BÄSSLER/HOPF 2002 zu finden.
- 24 SCHWARZER ist der bekannteste Selbstwirksamkeits-Forscher im deutschen Sprachraum. Seine Forschungsschwerpunkte bewegen sich vor allem im Bereich der Gesundheitsforschung.
- 25 Für eine ausführliche Darstellung der wissenschaftlichen Begleitung siehe BROCKMEYER & EDELSTEIN 1997, 135-152.
- 26 BÄSSLER/HOPF beschreiben die Auswirkungen in Form von ausgewählten Systemvariablen wie *Fluktuation im Kollegium, Lehrerfehlstunden, Lehrerfortbildung, Empfehlungen der Gundschohlen für weiterführende Schulen, Sitzen bleiben, Übergänge nach der 10. Klasse, Fehlstunden und Verspätungen der Schüler und Differenzierungsformen* (BÄSSLER/HOPF 2002, 135-144).

4 Zum Verfahren der Untersuchung

4.1 Begründung des gewählten Vorgehens: Fallstudien

Die Selbstwirksamkeitsforschung ist in erster Linie quantitative Forschung. Die Resultate geben Auskunft über die individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen als psychometrischen Faktor sowie über die Auswirkungen der veränderten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf das Schul- und Unterrichtsklima (BANDURA 1997, MITTAG/KLEINE/JERUSALEM 2002, SATOW 2002, SCHMITZ/SCHWARZER 2002). Die qualitative Umsetzungspraxis im Kleinen scheint lediglich von SCHUNK und ZIMMERMAN (1989, 1994) untersucht worden zu sein. Die Frage, welches die Merkmale einer selbstwirksamen schulischen Umsetzungspraxis sind, wird in der Fachliteratur offenbar nicht diskutiert – auch im Rahmen des BLK-Modellversuches Selbstwirksamer Schulen nicht. Was selbstwirksame Umsetzungsbeispiele auszeichnet, scheint der Gestaltungsfreiheit und dem Interpretationsspielraum der Schulen überlassen gewesen zu sein.

Diese Tatsache lässt sich erklären. Der Bedeutungsgehalt, der dem Begriff „Selbstwirksamkeit“ zu Grunde liegt, ist relativ einfach zugänglich: selbstwirksam zu sein bedeutet in erster Linie, nicht ausgeliefert zu sein, sondern aktiv etwas zu bewirken. Der Schritt zu Lehrer- und Schülerinitiativen liegt nah. Die Literatur- und Methodenauswahl im Bereich des selbst organisierten und eigenverantwortlichen Lernens ist umfangreich. Was das Wesen von *selbstwirksam Lernen* ausmacht und welches die Kennzeichen und Bedingungen selbstwirksamer Umsetzungspraxis sind, scheint eine theoretische Frage zu sein: Weil man ja ungefähr weiss, worum es geht. Die Frage bleibt offen – zum Nachsehen jener, die sich eine vertiefte Auseinandersetzung dazu wünschen.

Um selbstwirksamer Umsetzungspraxis systematisch nachzugehen, anerbieten sich Fallstudien. Die Methode der Fallanalyse erscheint aus zwei Gründen angemessen:

Die besondere Stärke der Fallstudie liegt dort, wo „*interessante Fragen*“ in wenig erforschten Bereichen aufgeworfen werden, wo es primär darum geht, Theorien zu entwickeln und Hypothesen aufzustellen (HUNZIKER 2002, 85). Die Fragen, die in der vorliegenden Studie von Interesse sind, lauten: „Was macht selbstwirksame Settings im Sinne von Lernarrangements aus?“ – „Wie können sie diskutiert und damit (weiter)entwickelt werden?“ Das Frageinstrumentarium, das hier vorgelegt wird, um selbstwirksame schulische Umsetzungsbeispiele zu diskutieren, kann als neue Hypothese bezeichnet werden. Dass weitere Studien nötig sind, um festzustellen, wie weit sich das Frageinstrument bewährt, muss in Kauf genommen werden.

Eine weitere Stärke der Fallstudie ist es, „*dass sie die Frage beantworten kann, wie praktische Probleme angegangen werden können. Praktische Probleme halten sich ja selten an die Grenzen der wissenschaftlichen Fachgebiete*“ (HUNZIKER 2002, 85). Die Darstellung der Fallanalysen bietet gleichzeitig eine Palette verschiedener Spielarten, wie *selbstwirksame* Umsetzungsbeispiele in der Praxis aussehen könnten.

Die grosse Schwäche der Fallstudie liegt darin, dass Verallgemeinerungen schlecht möglich sind.²⁷ Jede Schule hat ein eigenes Profil. Auch die ausgewählten Schulen, die im Rahmen der vorliegenden Studie untersucht worden sind. Gemessen am übergeordneten Ziel der Untersuchung, ein Diskussionsinstrument zur Förderung von selbstwirksamen Umsetzungsbeispielen vorzuschlagen, fällt dieser Nachteil nicht ins Gewicht. Es geht nicht darum, Schulen untereinander zu vergleichen. Es geht auch nicht um eine gegenstandsbezogene Theoriebildung. Ziel der Untersuchung ist vielmehr die Frage, inwiefern Kennzeichen und Bedingungen *selbstwirksamen Lernens* zu einem Instrument weiterentwickelt werden können, mit dem das Selbstwirksamkeits-Konzept in Schule und Unterricht gezielt diskutiert werden kann. Die unterschiedlichen Schulprogramme bereichern im Gegenteil die Diskussion.

Den allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung nach MAYRING (1999, 119 ff.) wurde wie folgt entsprochen: Das Verfahren wird anschliessend erklärt (vgl. Kp. 4.2 Das Vorgehen). Der argumentativen Interpretationsabsicherung wird umfassend Rechnung getragen (vgl. Diskussion der Ergebnisse). Die Regelgeleitetheit zwischen offenem, modifizierendem und systematischem Vorgehen ergab sich durch den Frageleitfaden und die standardisierten Fragebogen (vgl. 4.2.4 Daten erheben), durch die unterschiedlichen Schulprofile und durch den Zeitraum der Schulbesuche, die sich über zwei Jahre hinzogen; dadurch konnten Fragen und Beobachtungsschwerpunkte immer neu abgestimmt werden. Der Nähe zum Gegenstand wurde entsprochen, indem der alltäglich stattfindende Unterricht während 4 bis 5 Tagen in Folge besucht und beobachtet wurde. Die Ergebnisse wurden kommunikativ validiert, indem sie den Beforschten vorgelegt und mit ihnen diskutiert wurden. Triangulation findet dort statt, wo neben qualitativen auch quantitative Erhebungsinstrumente eingesetzt wurden und wo die Ergebnisse nicht nur aus der Sicht des theoriegeleiteten Fragenkataloges diskutiert, sondern auch anhand der je situations- und kontextspezifischen Umstände beleuchtet werden.

4.2 Das Vorgehen

4.2.1 Merkmale selbstwirksamen Lernens aus der Theorie herleiten

In der vorliegenden Untersuchung wird ein zweifacher methodischer Zugang gewählt: Als erstes werden die Merkmale *selbstwirksamen Lernens* aus der Literatur und der Theorie hergeleitet (Teil 5). Damit soll der Blick geschärft werden, um schulische Selbstwirksamkeitspraxis ins Auge zu nehmen. Dieses Vorgehen soll das Konstrukt des *selbstwirksamen Lernens* ausdifferenzieren und es ermöglichen, die breite selbstwirksame Umsetzungspraxis zu erkennen, wie sie an Schulen gelebt wird.

4.2.2 Umsetzungspraxis erforschen

Zweitens wird auf Methoden der qualitativen Sozialforschung zugegriffen: Mittels Schulbesuchen, Interviews und Gesprächen werden Umsetzungsbeispiele „dingfest“ gemacht, die den theoriegeleiteten Kennzeichen und Bedingungen von *selbstwirksamem Lernen* nahe kommen. Die Diskussion der Umsetzungsbeispiele wird zeigen, inwieweit die Praxis sich mit den theoriegeleiteten Kategorien *von selbstwirksamem Lernen* deckt.

4.2.3 Schulen auswählen

Um den Nutzen des Fragenkataloges in der Praxis zu prüfen, sollte selbstwirksamkeitsfördernde Umsetzungspraxis ins Auge gefasst werden. Da der Fragenkatalog sich sehr eng an BANDURAS Theorie orientierte, kamen Schulen in die Auswahl, von denen anhand der Literatur (BROCKMEYER 1997, JERUSALEM/MITTAG 1998) und/oder der Schulprogramme angenommen werden konnte, dass sie eine vergleichsweise intensive Umsetzung praktiziere. Die Wahl fiel auf drei Schulen: Schule 1 gehörte dem inneren Kreis des Verbundes Selbstwirksame Schulen an, Schule 2 dem äusseren. Schule 3 wurde anhand des Schulprogrammes ausgewählt, das sich auf das Selbstwirksamkeits-Konzept bezieht respektive eigenverantwortliche Schwerpunkte beim Lernen der Schüler versprach.

	Schultyp: 5.-10. Sj.	Mitglied	Anzahl Schüler	Kennt SW-Konzept
Schule 1	öffentliche Schule	VSS, NIS	400	Ja
Schule 2	öffentliche Schule	VSS, NIS	720	Ja
Schule 3	Privatschule	NIS	60	Ja

Abb. 22: Die untersuchten Schulen im Überblick

Bei Schulen 1 und 2 handelt es sich um öffentliche Schulen. Schule 3 ist eine Privatschule. Die Schulen werden von Schülern der 5. bis zur 10. Jahrgangsstufe besucht (Sekundarstufe I). Zwei der untersuchten Schulen gehören dem Verbund Selbstwirksamer Schulen e.V. (VSS) an, drei dem Netzwerk Innovativer Schulen NIS der Bertelsmann Stiftung.

4.2.4 Daten erheben

	Zeitraum der Untersuchung	Dauer der Schulbesuche [^]	Anzahl Interviews			Anzahl Unterrichtsbesuche	Anzahl informelle Gespräche	Weitere besuchte Anlässe
			SL	LP	Sch			
Schule 1	Dez 2002	4 Tage	2	6	6	4	5	Arbeitssitzung Integrationsklassen; Schulstation; Abschlusspräsentation interne Lehrerfortbildung
Schule 2	Jan 2003	4 Tage	2	6	6	4	4	Interne Lehrerfortbildung
Schule 3	Jan bis Juni 2001	5 Tage	2	6	10	5	4	Schulinterne Workshops; vom chulleiter durchgeführte Lehrerfortbildung

Abb. 23: Übersicht zur Datenerhebung (Legende: SL = Schulleitung, LP = Lehrpersonen, Sch = Schüler)

Die Datenerhebung fand im Zeitraum April 2001 bis März 2003 statt. Sie stammen aus Schulbesuchen, die in der Regel vier bis fünf Tage dauerten. Teilnehmende Beobachtung und Interviews waren grundlegend für die Datenerhebung. Wo vorhanden, wurden auch Daten aus publizierter Literatur entnommen. Die Interviews dauerten normalerweise zwischen 60 und 90 Minuten, die informellen Gespräche zwischen 20 und 40 Minuten. Jeder Unterrichtsbesuch umfasste mindestens 90, maximal 180 Minuten. Zudem wurden je nach Wochenprogramm der einzelnen Schulen weitere besondere Veranstaltungen besucht (vgl. Abb. 23). Ein grosser Teil der Daten wurde durch Beobachtung erhoben. Folgende Fragen lenkten die Beobachtung:

- Wo sind selbstwirksame Settings im Schulleben auszumachen?
- Wo scheinen Vorteile/Nachteile in der Umsetzung zu liegen?

Die Interviews richteten sich nach dem folgenden Frageleitfaden:

- Welches ist Ihr/dein Selbstwirksamkeitsverständnis? Was verstehen Sie/verstehst du unter „selbstwirksam sein“/„selbstwirksam lernen“?
- Wie/wo/womit wird „selbstwirksam sein“/„selbstwirksam Lernen“ bei Ihnen an der Schule möglich?
- Was erscheint Ihnen/dir als gelungen, was verbesserungsfähig? Weshalb?

Zur Ergänzung der qualitativen Daten wurden drei Antwortkarte eingesetzt: Antwortkarte zur Erhebung des Schulklimas (Abb. 24), standardisierte Antwortkarte zur Erhebung der allgemeinen individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Abb. 25), standardisierte Antwortkarte zur Erhebung der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Abb. 26).

		fast nie	selten	oft	fast immer
S1	Die Lehrpersonen gehen kameradschaftlich miteinander um an dieser Schule	1	2	3	4
S2	Zwischen der Schulleitung und dem Kollegium herrscht ein vertrauensvolles Klima	1	2	3	4
S3	Man spürt bei den Lehrpersonen ein starkes pädagogisches Engagement	1	2	3	4
S4	Die Lehrpersonen bringen den Schülerinnen und Schülern Wertschätzung und Achtung entgegen	1	2	3	4
S5	Lehrpersonen dürfen im Kollegium ihre Gemütsverfassung zeigen	1	2	3	4
S6	Die Schülerinnen und Schüler gehen hier gerne zur Schule	1	2	3	4
S7	Zusammenarbeit wird im Kollegium gross geschrieben, selbst über Klassen- und Stufengrenzen hinaus	1	2	3	4
S8	Auch ausserhalb der Dienstzeit führen Lehrpersonen gemeinsame Veranstaltungen durch (Sport, Stammtisch, etc.)	1	2	3	4
S9	Die Schulleitung trägt dazu bei, die Atmosphäre im Schulhaus angenehm zu halten.	1	2	3	4

Abb. 24: Antwortkarte zur Erhebung des Schulklimas (nach BÜELER 2000)

		fast nie	sel- ten	manch- mal	oft	fast immer
1.	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	1	2	3	4	5
2.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	1	2	3	4	5
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	1	2	3	4	5
4.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	1	2	3	4	5
5.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.	1	2	3	4	5
6.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	1	2	3	4	5
7.	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	1	2	3	4	5
8.	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	1	2	3	4	5
9.	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	1	2	3	4	5
10.	Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.	1	2	3	4	5

Abb. 25: Antwortkarte zur Erhebung der allgemeinen individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugung (JERUSALEM & SCHWARZER 1999, 16)

Standardisierte Antwortkarte zur Erhebung der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung

		fast nie	sel- ten	manch- mal	oft	fast immer
1	Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrer auch mit „schwierigen“ Schülern an dieser Schule klarkommen.	1	2	3	4	5
2	Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.	1	2	3	4	5
3	Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.	1	2	3	4	5

4	Ich bin sicher, dass wir als Lehrer pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.	1	2	3	4	5
5	Unser Lehrerteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.	1	2	3	4	5
6	Wir werden ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Lehrergruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.	1	2	3	4	5
7	Auch aus pädagogischen Fehlern und Rückschlägen können wir Lehrer viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.	1	2	3	4	5
8	Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	1	2	3	4	5
9	Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrer es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.	1	2	3	4	5
10	Es gelingt uns, auch „schwierige“ Eltern von unseren pädagogischen Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Lehrergruppe auftreten.	1	2	3	4	5
11	Ich bin mir sicher, dass wir Lehrer durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	1	2	3	4	5
12	Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.	1	2	3	4	5

Abb. 26: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (JERUSALEM & SCWARZER 1999, 85)

4.2.5 Daten darstellen und auswerten

Die empirisch erhobenen Daten fliessen in die Darstellung der Fallstudien und in die argumentative Diskussion der „selbstwirksamen“ Umsetzungsbeispiele ein. Die Diskussion der Umsetzungsbeispiele erfolgt systematisch und basiert auf dem theoriegeleiteten Fragenkatalog aus Teil 4. Die Diskussion wird schliesslich ausgewertet hinsichtlich von zwei Fragen:

1. Inwiefern ist das theoriegeleitete Instrument (Fragekatalog) geeignet, selbstwirksame schulische Umsetzungsbeispiele zu diskutieren?
2. Inwiefern können die ausgewählten Umsetzungsbeispiele als Varianten *selbstwirksamen Lernens* bezeichnet werden? Welches sind ihre Bedingungen?

Das folgende Kapitel widmet sich nun den Merkmalen selbstwirksamen Lernens, so wie sie aus der Theorie hergeleitet werden können.

Anmerkung

- 27 Zu den spezifischen Fehlerquellen und Fallstricken bei der Arbeit mit Fallstudien vgl. BROMLEY 1986.

5 Selbstwirksam Lernen

Um das Konzept der Selbstwirksamkeit für Schule und Unterricht diskutierbar zu machen, müssen Kategorien gebildet werden. Ziel des fünften Kapitels ist es, solche Kategorien herauszuarbeiten. Dazu werden Kennzeichen und Bedingungen *selbstwirksamem Lernens* aus der Theorie hergeleitet. Diese Merkmale sollen schliesslich in Fragen umformuliert als Grundlage zur Diskussion schulischer Umsetzungsbeispiele dienen.

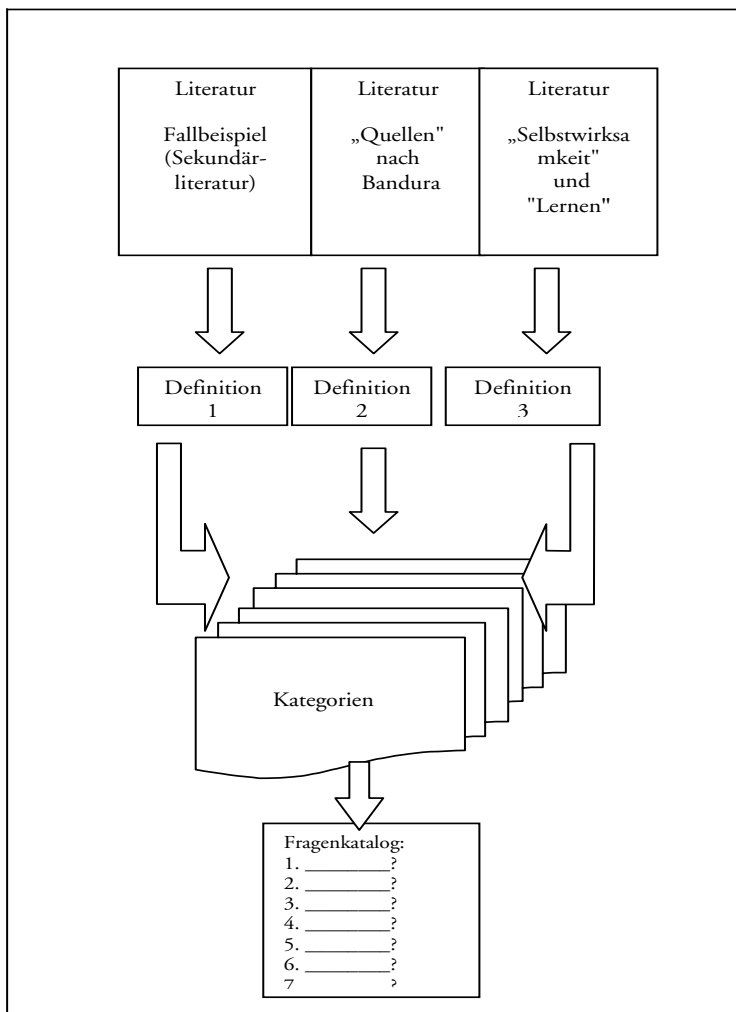


Abb. 27: Selbstwirksam Lernen – Ein Instrument entwickeln

Die Entwicklung des Kriterienkataloges wird in drei Stufen vor sich gehen: Ausgewählte Literatur wird gesichtet, aus der drei Definitionen zu den Kennzeichen und Bedingungen *selbstwirksamen Lernens* hervorgehen (1). Die Definitionen werden auf die wesentlichen Kategorien *selbstwirksamen Lernens* konzentriert (2). Aus den Kategorien wird ein Fragenkatalog erstellt (3), mit dem die Umsetzungsbeispiele schliesslich in Teil 6 diskutiert werden.

5.1 Kennzeichen und Bedingungen

Es werden drei unterschiedliche theoretische Zugänge gewählt, um sich den Kennzeichen und Bedingungen von *selbstwirksam Lernen* anzunähern:

Zugang Nr. 1: ein Fallbeispiel aus der Sekundärliteratur

Zugang Nr. 2: Banduras *Quellen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*

Zugang Nr. 3: die Synthese der Begriffsdefinition von „Selbstwirksamkeit“ und „Lernen“

5.1.1 Zugang Nr. 1: ein Fallbeispiel aus der Fachliteratur

„Erinnern Sie sich noch an Ihren ersten Tag an der Universität? Vielleicht wollen Sie gar nicht! Was könnte nervenaufreibender sein als nicht zu wissen, wie man sich verhalten soll, insbesondere in einer Umgebung, wo es ganz wichtig ist, dass man „hineinpasst“. Obwohl eine junge Frau ängstlich und unsicher darüber war, was sie erwartete, beschloss sie, den ersten Tag an der Universität als eine Gelegenheit zu nutzen, etwas zu lernen. Sie wollte sich die erfolgreichsten Studenten der älteren Semester zum Vorbild nehmen. Sie achtete genau darauf, worüber sie sprachen, was sie trugen, wohin sie gingen und wann sie dorthin gingen. Bald war sie die Gelassenste unter den Neulingen“ (PERVIN 2000, 377).

Mit diesem Fallbeispiel führt PERVIN in die sozial-kognitive Persönlichkeitstheorie von BANDURA und MISCHEL ein. Es soll als idealtypisches Beispiel für *selbstwirksames Lernen* gelten, an dem erste allgemeine Merkmale ersichtlich werden. Nach dem Fallbeispiel zu schliessen, stellt sich *selbstwirksames Lernen* dann ein, wenn eine Situation gegeben ist, die Standards vorgibt: Im vorliegenden Fall ist es die Universität mit ihrer Kultur. Die Situation löst bei der Person intellektuell und emotional etwas aus: Die junge Frau ist unsicher, was sie zu erwarten hat. Die Anforderung wird als Herausforderung wahrgenommen: Die junge Frau beschliesst angesichts der Umstände, „etwas zu lernen“.

Die Situation ist für die Person individuell sinn- und bedeutungsvoll: Die Frau will etwas persönlich Nützliches tun. Mit dem bewussten Entscheid, „die Gelegenheit beim Schopf zu packen“, stellt sich ein *Wissen-Wie* ein, ein in den Augen der Frau erfolgversprechendes Vorgehen: Die Frau orientiert sich am Verhalten der älteren Studenten. Sie wählt intuitiv jene als Vorbilder, von denen sie glaubt, dass sie „erfolgreich“ seien.

Am Schluss des Lernprozesses findet eine Art Entspannung statt – im Vergleich zum Spannungsaufbau, den die anfängliche Situation der Unsicherheit aufgebaut hat. Die Person gewinnt ihre innere Sicherheit und damit ihr Selbstvertrauen zurück: Die Frau wird gelassen. Das Gefühl von Gelassenheit durch Selbstvertrauen kommt dem nahe, was BANDURA *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* nennt.

Nr.	Fallbeispiel, in Teil- und Einzelsätzen	Generalisierung	Reduktion I	Reduktion II
1	„Erinnern Sie sich noch an Ihren ersten Tag an der Universität?“	Universität	Umfeld	Situation
2	Was könnte nervenaufreibender sein als nicht zu wissen, wie man sich verhalten soll,	nicht wissen, unsicher sein	Gefühle	emotional herausfordernde Situation (1, 3, 4, 5)
3	insbesondere in einer Umgebung, wo es ganz wichtig ist, dass man „hineinpasst“.	Umgebung, in der ‚Passung‘ wichtig ist	Situation mit Standards, individuell bedeutungsvolle Situation	
4	<i>Obwohl eine junge Frau ängstlich und unsicher darüber war, was sie erwartete,</i>	ängstlich und unsicher sein	beunruhigende Gefühle	bewusste Person (2, 3, 5, 6, 7)
5	<i>beschloss sie, den ersten Tag an der Universität als eine Gelegenheit zu nutzen, etwas zu lernen.</i>	einen Beschluss fassen die Gelegenheit nutzen	bewusster Entscheid, etwas persönlich Nützliches tun (Lernen)	aktiv handelnde Person (8, 6)
6	<i>Sie wollte sich die erfolgreichsten Studenten der älteren Semester zum Vorbild nehmen.</i>	erfolgreiche Studenten wählen	Erfolg Vorbilder	erfolgreicher Weg
7	<i>Sie achtete genau darauf, worüber sie sprachen, was sie trugen, wohin sie und wann sie dorthin gingen.</i>	Sich achten, was andere tun	beobachten, aufmerksam sein	
8	<i>Bald war sie die Gelassenste unter den Neulingen.“</i>	gelassen sein	beruhigendes Gefühl	

Abb. 28: Qualitative Inhaltsanalyse des Fallbeispiels nach PERVIN

Um die Merkmale *selbstwirksamen Lernens* herauszufiltern, dient eine Methode aus der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Abb. 28). Sie heisst *zusammenfassendes Inhaltsprotokoll* und hilft, Texte zu reduzieren (vgl. MAYRING 1999, 73 ff.). Als zentrale Merkmale *selbstwirksamen Lernens* im Fallbeispiel von PERVIN können zusammenfassend folgende Bedingungen genannt werden (Reduktion II):

eine als Herausforderung wahrgenommene Situation; eine bewusste und aktiv handelnde Person, die sich am Erfolg orientiert.

Definition 1: *Selbstwirksam Lernen* findet dann statt,

- wenn eine Person eine Situation als Herausforderung bewusst wahrnimmt,
- wenn sie die Herausforderung als denkende und aktiv handelnde Person annimmt
- und sie letztlich erfolgreich meistert.

5.1.2 Zugang Nr. 2: BANDURAS „Quellen zur Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“

BANDURA spricht von fünf Möglichkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu fördern (BANDURA 1995 und 1997):

- Direkte Erfahrung von persönlichem Können (*mastery experience*)
- Stellvertretende Erfahrung (*vicarious experience*)
- Mündliche Überzeugung/Unterstützung (*social persuasion*)
- Physiologische und emotionale Zustände (*physiological and emotional states*)
- Integriertes Wissen von Wirksamkeitsinformationen (*integration of efficacy information*)

Er führt verschiedentlich aus, was unter den fünf *Quellen* zu verstehen sei (vgl. v. a. BANDURA 1995 und 1997). Die wichtigsten Erklärungen lassen sich in einer Matrix darstellen:

Verweis	„Quelle“ nach Bandura	Erklärungen ²⁸
BANDURA 1995, 3	Direkte Erfahrung von persönlichem Können	<p><i>Jemanden erfahren (zu) lassen, was es braucht, um erfolgreich zu sein</i></p> <p><i>sich kognitive, verhaltensmässige und selbstregulatorische Werkzeuge (zu) erwerben, um sich Handlungsverläufe ungefähr so zurecht zu legen und auszuführen, damit man damit auch in immer wechselnden Lebensumständen klar kommt</i></p> <p><i>Erfahrungen im Bewältigen von Hindernissen durch fortwährende und beharrliche Anstrengung</i></p> <p><i>Schwierigkeiten und Rückschläge (...) sind nützlich(e)</i></p> <p><i>Wenn Menschen einmal überzeugt sind, dass sie das haben, was es braucht, um erfolgreich zu sein, sind sie fähig, auch bei hinderlichen Bedingungen durchzuhalten</i></p>

BANDURA 1995, 3	Stellvertretende Erfahrung	<p><i>Vorbilder (zu) beobachten, die erfolgreich sind infolge beharrlicher Anstrengung</i></p> <p><i>Die Wirkung eines Vorbildes (...) ist stark abhängig von der wahrgenommenen Ähnlichkeit mit dem Modell</i></p> <p><i>Menschen suchen fähige, hervorragende Vorbilder, die Kompetenzen besitzen, die sie sich ebenfalls wünschen</i></p> <p><i>Durch ihr Verhalten und ihre Art zu Denken vermitteln kompetente Vorbilder Wissen und sie lehren Beobachter wirksame Fähigkeiten und Strategien</i></p> <p><i>Furchtlose Haltungen (...) von ausdauernden Vorbildern (...), beispielhafter Umgang mit Hindernissen, die ihnen immer wieder in den Weg gelegt werden</i></p>
BANDURA 1995, 4	Mündliche Unterstützung	<p><i>Menschen (...) verbal überzeugen, (...) dass sie (...) Fähigkeiten haben</i></p> <p><i>Im selben Mass, als überzeugende Bestärkung bewusster Selbstwirksamkeit Menschen dazu führt, immer wieder beharrlich ihre Ziele zu verfolgen, fördern sie die Entwicklung von Fähigkeiten und den Sinn persönlicher Wirksamkeit</i></p>
BANDURA 1995, 4	Physiologische und emotionale Zustände	<p><i>Positive Laune vergrößert bewusste Selbstwirksamkeit</i></p> <p><i>Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu ändern ist möglich, indem der physische Zustand verbessert,</i></p> <p><i>Stress und negative emotionale Tendenzen reduziert und</i></p> <p><i>Missinterpretationen von körperlichen Zuständen korrigiert werden. [Z.B.] von Stresssituationen und (...) Anspannungen als Zeichen von Verletzlichkeit und (...) bescheidene[r] Handlungsausführung; von Müdigkeit, (...) Schmerzen und (...) Nöte[n] als Zeichen von physischer Unfähigkeit</i></p>
BANDURA 1997, 115	Integriertes Wissen von Wirksamkeits- informationen	<p><i>attentional, memory, inferential, and integrative cognitive capabilities for forming self-conceptions of efficacy</i> (die Fähigkeit aufmerksam zu sein, sich erinnern zu können, Schlüsse zu ziehen und umfassende kognitive Fähigkeiten zu haben, um eigene Vorstellungen zu entwickeln von persönlicher Wirksamkeit (Übersetzung C. Fuchs).</p> <p><i>the development of self-appraisal skills also relies on growth of self-reflective metacognitive skills to evaluate the adequacy of one's self-assessment</i> (die Fähigkeit, Wertschätzung für sich selber zu entwickeln, hängt auch vom Zuwachs der selbstreflexiven metakognitiven Fähigkeiten ab, sich selber angemessen zu beurteilen (Übersetzung C. F.).</p>

Abb. 29: Quellen zur Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und ihre Erklärungen (nach BANDURA 1995 und 1997)

Um eine weitere gehaltvolle, aber konzentrierte Definition für *selbstwirksames Lernen* zu erhalten, sind die Angaben zu den *Quellen* zu grob, jene zu den *Erklärungen* zu fein ausdifferenziert (vgl. Abb. 29). Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es hier, eine Zwischenstufe auszuwählen, die unseren Zwecken dienlich ist: jene der *Generalisierung* (vgl. Abb. 30).

Ausdifferenzierung	Generalisierung	Reduktion
<p><i>Jemanden erfahren (zu) lassen, was es braucht, um erfolgreich zu sein</i></p> <p><i>sich kognitive, verhaltensmässige und selbstregulatorische Werkzeuge (zu) erwerben, um sich Handlungsverläufe ungefähr so zurecht zu legen und auszuführen, damit man damit auch in immer wechselnden Lebensumständen klar kommt</i></p> <p><i>Erfahrungen im Bewältigen von Hindernissen durch fortwährende und beharrliche Anstrengung</i></p> <p><i>Schwierigkeiten und Rückschläge (...) sind nützlich(e)</i></p> <p><i>Wenn Menschen einmal überzeugt sind, dass sie das haben, was es braucht, um erfolgreich zu sein, sind sie fähig, auch bei hinderlichen Bedingungen durchzuhalten</i></p>	<p>Erfolgserfahrungen machen</p> <p>Kognitive, verhaltensmässige und selbstregulatorische Werkzeuge zum flexiblen Handeln erwerben (Dazulernen)</p> <p>Beharrlich an einer anspruchsvollen Aufgabe arbeiten</p> <p>Schwierigkeiten und Rückschläge erleben</p> <p>Erfolgserfahrungen im Bewältigen von schwierigen Aufgaben machen</p>	<p><i>Direkte Erfahrung von persönlichem Können</i></p>
<p><i>Vorbilder (zu) beobachten, die erfolgreich sind infolge beharrlicher Anstrengung</i></p> <p><i>Die Wirkung eines Vorbildes (...) ist stark abhängig von der wahrgenommenen Ähnlichkeit mit dem Modell</i></p> <p><i>Menschen suchen fähige, hervorragende Vorbilder, die Kompetenzen besitzen, die sie sich ebenfalls wünschen</i></p> <p><i>Durch ihr Verhalten und ihre Art zu Denken vermitteln kompetente Vorbilder Wissen und sie lehren Beobachter wirksame Fähigkeiten und Strategien</i></p> <p><i>Furchtlose Haltungen (...) von ausdauernden Vorbildern (...), beispielhafter Umgang mit Hindernissen, die ihnen immer wieder in den Weg gelegt werden</i></p>	<p>Beobachten können, wie Gleichaltrige schwierige Anforderungen meistern</p> <p>dito</p> <p>Anerkannte kompetente Vorbilder suchen</p> <p>dito</p> <p>dito</p>	<p><i>Stellvertretende Erfahrung</i></p>

<p><i>Menschen (...) verbal überzeugen, (...) dass sie (...) Fähigkeiten haben</i></p> <p><i>Im selben Mass, als überzeugende Bestärkung bewusster Selbstwirksamkeit Menschen dazu führt, immer wieder beharrlich ihre Ziele zu verfolgen, fördern sie die Entwicklung von Fähigkeiten und den Sinn persönlicher Wirksamkeit</i></p>	<p>Stärken verbal fördern</p> <p>Menschen dazu anhalten, beharrlich an ihren Vorhaben dran zu bleiben</p>	<p><i>Mündliche Unterstützung</i></p>
<p><i>Positive Laune vergrößert bewusste Selbstwirksamkeit</i></p> <p><i>Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu ändern ist möglich, indem der physische Zustand verbessert, Stress und negative emotionale Tendenzen reduziert und</i></p> <p><i>Missinterpretationen von körperlichen Zuständen korrigiert werden. [Z.B.] von Stresssituationen und (...) Anspannungen als Zeichen von Verletzlichkeit und (...) bescheidene[r] Handlungsausführung, von Müdigkeit, (...) Schmerzen und (...) Nöte[n] als Zeichen von physischer Unfähigkeit</i></p>	<p>Ein „aufgestelltes“ Klima schaffen Körperliches Training Stress reduzieren</p> <p>einfache Kausalattributionen hinterfragen</p>	<p><i>Physiologische und emotionale Zustände</i></p>
<p><i>attentional, memory, inferential, and integrative cognitive capabilities for forming self-conceptions of efficacy</i> (die Fähigkeit aufmerksam zu sein, sich erinnern zu können, Schlüsse zu ziehen und umfassende kognitive Fähigkeiten zu haben, um eigene Vorstellungen zu entwickeln von persönlicher Wirksamkeit (Übersetzung C. Fuchs).</p> <p><i>the development of self-appraisal skills also relies on growth of self-reflective metacognitive skills to evaluate the adequacy of one's self-assessment</i> (die Fähigkeit, Wertschätzung für sich selber zu entwickeln, hängt auch vom Zuwachs der selbstreflexiven metakognitiven Fähigkeiten ab, sich selber angemessen zu beurteilen (Übersetzung C. Fuchs).</p>	<p>Aufmerksam sich selber gegenüber sein, um eigene Vorstellungen von persönlicher Wirksamkeit zu entwickeln</p> <p>Sich selber wertschätzen, indem man lernt, sich selber angemessen einzuschätzen</p>	<p><i>Integriertes Wissen von Wirksamkeitsinformationen</i></p>

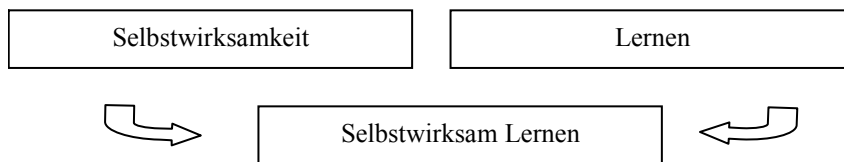
Abb. 30: Qualitative Inhaltsanalyse der Quellen nach BANDURA 1997

Aus Abb. 30 lassen sich folgende Kennzeichen und Bedingungen für *selbstwirksames Lernen* festhalten:

Definition 2 : Selbstwirksames Lernen wird dann möglich,

- wenn Erfolgserfahrungen gemacht werden im Rahmen von anspruchsvollen Aufgaben, die Beharrlichkeit erfordern, weil immer auch Rückschläge möglich sind;
- wenn ein Umfeld vorhanden ist mit kompetenten Vorbildern;
- wenn verbale Unterstützung vorhanden ist;
- wenn förderliche physiologische und emotionale Bedingungen herrschen und wenn jemand sich selber gegenüber aufmerksam ist hinsichtlich der Entwicklung seiner Vorstellungen und Gedanken von persönlicher Wirksamkeit und hinsichtlich der eigenen angemessenen Selbsteinschätzung (= metakognitives Strategienwissen).

5.1.3 Zugang Nr. 3: die Synthese der Begriffserklärungen von „Selbstwirksamkeit“ + „Lernen“ = selbstwirksam Lernen



Im Teil 1 haben wir den Begriff der *Selbstwirksamkeit* wie folgt definiert:

„Die bewusste Selbstwirksamkeit bezeichnet den Glauben an die eigene Fähigkeit, die notwendigen (erforderlichen) Handlungen so zu planen, um künftige Situationen zu meistern“ (BANDURA 1995b, 2; Übersetzung C. Fuchs).

Definitionen zum *Lern*begriff stammen aus den verschiedensten Wissensgebieten. Die Lernforschung ist ein vergleichsweise junger Wissenschaftszweig. Vor etwa 120 Jahren waren es die Gedächtnisforscher, die sich systematisch für Lernprozesse interessierten. Seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts hat die Lernforschung grosse Fortschritte gemacht: durch die Erkenntnisse der Kybernetiker, der Kongitionsforscher und der Gehirn- und Bewusstseinsforscher (BENESCH 1987, GASSER 2000, SEEL 2000).

Die Lernpsychologie hat die jeweiligen Erkenntnisse aufgenommen. Ihre behavioristischen Vertreter haben im Verlauf der Geschichte *Lernen* als situationsabhängigen, auf Erfahrung aufbauenden Veränderungsprozess definiert. Die Kognitivisten bezeichnen *Lernen* als komplexen Informationsverarbeitungsprozess, bei dem innere Strukturen aufgebaut werden, die hochgradig vernetzt sind. Die Konstruktivisten sehen *Lernen* als aktives, individuell sinn- und bedeutungsvolles, selbstreferenzielles und selbstorganisiertes Wahrnehmungskonstrukt (vgl. BOWER/HILGARD 1983, EDELMANN 2000, GASSER 2000, SEEL 2000, VON FOERSTER 1998, VON GLASERSFELD 1997, WEINERT 1996). Nach REUSSER (1994, 232) ist Lernen ein „aktiver, konstruktiver und zielorientierter Prozess, der (...) meta-kognitiv gesteuert wird“.

PRANGE (2002) plädiert für einen „pädagogisch inspirierten“ Begriff des Lernens. Er geht von der Wechselbeziehung zwischen Lernen und Erziehen aus und setzt beim Verhältnis von

Lernen und Erziehen an. Die Differenz zwischen den beiden nennt er „*pädagogische Differenz*“. Sie bestehe im Wesentlichen in drei Punkten:

„*Lernen ist unableitbar gegeben*“, gleichsam eine „*anthropologische Konstante*“ oder eine „*Betriebsprämisse*“ für alle schulischen Massnahmen, selbst dann, wenn Lehrpersonen auf Widerstand stossen würden.

„*Lernen ist individuell und unvertretbar, nicht sozial*.“ Beim Lernen, so streicht PRANGE heraus, könne man nicht vertreten werden, sondern jeder sei ganz auf sich selber angewiesen. „*Latein oder Tango lernen, das muss man selbst; oder es stellt sich ein. Auch in der Gruppe*“.

„Lernen ist im Wesentlichen unsichtbar“.

Es kann dahingehend ein Konsens festgestellt werden, dass Lernen

„ein von der individuellen Wissensbasis und vom subjektiv bedeutsamen Kontext abhängiger, aktiver, konstruktiver und kumulativer (d.h. aufbauender Prozess, der als intrinsisch (...) motiviertes Geschehen anzusehen ist“ (GASSER 2000, 389; nach WEINERT 1996, 7ff.: Regularitäten des Lernens).

Die Definitionen von „Selbstwirksamkeit“ und „Lernen“ können folgendermassen ineinander übergeführt werden:

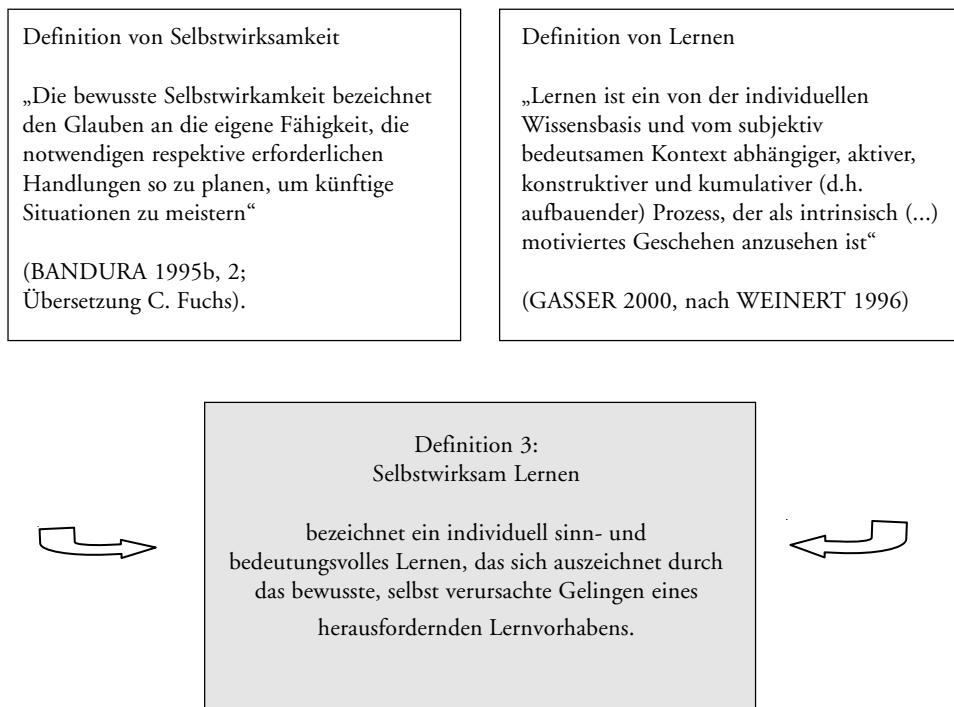


Abb. 31: Definition 3: „Selbstwirksam Lernen“

Soweit zu den drei Definitionen von *Selbstwirksam Lernen*. Welche Kategorien lassen sich nun daraus ableiten?

5.2 Kategorien für selbstwirksames Lernen

Um mögliche Kategorien für *selbstwirksames Lernen* zu bilden, werden die drei Definitionen einander gegenüber gestellt. Die zentralen Schlagwörter (unterstrichen) sollen als Kategorien gelten. Mehrfachnennungen werden zusammengefasst.

Definition 1 – PERVIN	Definition 2 – BANDURA	Definition 3 – FUCHS
Selbstwirksam lernen findet dann statt, wenn eine <i>Person</i> eine <i>Situation</i> als <i>Herausforderung</i> bewusst wahrnimmt, wenn sie die Herausforderung als <i>denkende</i> und <i>aktiv handelnde</i> Person annimmt und sie letztlich <i>erfolgreich meistert</i> .	Selbstwirksames Lernen findet dann statt, wenn <i>Erfolgs</i> <i>erfahrungen</i> gemacht werden im Rahmen von <i>anspruchsvollen</i> Aufgaben, die Beharrlichkeit erfordern, weil immer auch Rückschläge möglich sind; – wenn ein Umfeld vorhanden ist mit <i>kompetenten Vorbildern</i> ; – wenn <i>verbale Unterstützung</i> vorhanden ist; – wenn förderliche physiologische und <i>emotionale</i> Bedingungen herrschen und – wenn jemand sich selber gegenüber aufmerksam ist hinsichtlich der Entwicklung seiner <i>Vorstellungen und Gedanken</i> von persönlicher Wirksamkeit und hinsichtlich der eigenen angemessenen Selbsteinschätzung (Metakognition).	Selbstwirksam Lernen bezeichnet ein <i>individuell sinn- und bedeutungsvolles</i> Lernen, das sich auszeichnet durch das selbst verursachte <i>Gelingen</i> eines <i>herausfordernden</i> Lernvorhabens.

Abb. 32: Gegenüberstellung – drei Definitionen von selbstwirksam Lernen

Eine Kategorie ergibt sich auf Grund von allen drei Definitionen: eine anspruchsvolle Herausforderung. Fünf Kategorien sind auf Definition 2 zurückzuführen: selbst bewirkte Erfolgserfahrung (mastery experience), kompetente Vorbilder (vicarious experience), verbale Unterstützung (verbal persuasion), förderliche emotionale Bedingungen, (emotional states), metakognitive Kompetenzen (integration of efficacy information). Eine letzte Kategorie wird der dritten Definition entnommen: eine sinn- oder bedeutungsvolle Aufgabe. Der Kategorienkatalog, neu geordnet im Hinblick auf die empirische Arbeit (vgl. Abb. 33).

Nr.	Beschreibung	Kategorie
1	eine sinn- oder bedeutungsvolle Aufgabe	SINN/BEDEUTUNG
2	eine anspruchsvolle Herausforderung	HERAUSFORDERUNG
3	selbst bewirkte Erfolgserfahrungen	GELINGEN/ERFOLG
4	kompetente Vorbilder	VORBILD(ER)
5	verbale Unterstützung	VERBAL (COACHING)
6	förderliche emotionale Bedingungen	EMOTIONAL (KLIMA)
7	metakognitive Kompetenzen	METAKOGNITION

Abb. 33: Kriterienkatalog für selbstwirksam Lernen

5.3 Fragenkatalog für die empirische Arbeit

Um die Kategorien für die empirische Arbeit und die Diskussion selbstwirksamer Umsetzungsbeispiele brauchbar zu machen, wurden sie in Fragen umformuliert:

1. Inwiefern spielen Fragen nach dem Sinn oder der Bedeutung eine Rolle?
2. In welcher Hinsicht kann von Herausforderungen gesprochen werden?
3. Sind gelingende Momente und Erfolgserlebnisse ein Thema? Inwiefern?
4. Gibt es allenfalls (kompetente) Vorbilder?
5. Inwiefern ist verbale Unterstützung bedeutsam?
6. Inwiefern spielen emotionale Umstände eine Rolle?
7. Sind Formen von metakognitiver Reflexion (= vertieftes Nachdenken über das eigene Handeln) auszumachen?

Abb. 34: Selbstwirksam Lernen – Fragenkatalog

Es folgt nun die Darstellung der Ergebnisse: Die verschiedenen Schulen werden vorgestellt und die spezifischen Umsetzungsbeispiele diskutiert, bevor auf zusammenfassende Resultate eingegangen wird.

Anmerkungen

- 28 Bei den Erklärungen handelt sich um die deutsche Übersetzung (der Autorin) jener Quellen, die in der Rubrik „Verweis“ angegeben sind.

6 Darstellung der Ergebnisse und Diskussion

Ziel von Teil 6 ist es, schulische Umsetzungspraxis anhand des Fragenkatalogs *Selbstwirksam Lernen* (Abb. 34) zu diskutieren. Diskutiert werden zwei Umsetzungsbeispiele pro Schule. Die Umsetzungsbeispiele entsprechen jenen schulischen Arrangements, von denen die Beteiligten und die Autorin glauben, sie stünden für selbstwirksame Umsetzungspraxis.

<i>Schule</i>	<i>Fallbeispiele: „Selbstwirksame“ Umsetzungsbeispiele</i>	<i>Ebene</i>
Dalton-Schule	1. Modell der erweiterten Schulleitung	Schulleitung-Lehrpersonen
	2. Unterricht nach dem Daltonplan	Lehrpersonen-Schüler
POL-Schule	3. Das Modell des Klassenlehrer-Jahrgangsteams	Lehrpersonen
	4. Unterricht nach POL (Projektorientiertes Lernen und Lernenlernen)	Lehrpersonen-Schüler
Baustellen-Schule	5. Workshops nach dem Modell einer <i>Learning Organization</i>	Schulleitung Lehrpersonen
	6. Schülerarbeit nach dem Baustellen-Prinzip	Lehrpersonen-Schüler

Abb. 35: Übersicht über die Schulen und die ausgewählten Umsetzungsbeispiele

Die drei Schulen tragen Namen, die sich auf einen zentralen selbstwirksamen Profilpunkt der jeweiligen Schule beziehen (Abb. 35). Die Namen werden in den einzelnen Porträts erläutert. Die sechs „selbstwirksamen“ Umsetzungsbeispiele setzen an unterschiedlichen Schnittstellen ein: zwei an jener zwischen Schulleitung und Lehrpersonen (Fallbeispiele 1 und 5), drei zwischen Lehrpersonen und Schülern (Fallbeispiele 2, 4 und 6). Ein Beispiel stammt aus dem Bereich der Lehrerzusammenarbeit (Fallbeispiel 3).

Jedes der sechs Fallbeispiele ist mit einer Entstehungsgeschichte verbunden, die im Rahmen der Diskussion von Bedeutung ist. Um sie zu verstehen, wird jede der drei Schulen vorgestellt: mit einem Kurzporträt, mit ihrer Geschichte sowie mit den wichtigsten Rahmenbedingungen. Es folgen die charakteristischen Merkmale der einzelnen Schulen sowie das Selbstwirksamkeitsverständnis von Schulleitung, Lehrpersonen und Schülern. Schliesslich werden die Umsetzungsbeispiele erklärt und ausführlich diskutiert.

6.1 Die Dalton-Schule

Kurzporträt²⁹

Ort: Deutschland, Sachsen-Anhalt

Schulform: öffentliche Sekundarschule/Gesamtschule (Real- und Hauptschule mit differenzierter Förderstufe; Jahrgangsstufen 5 bis 10)

Charakter: Landschule in einem Dorf mit etwa 2500 Einwohnern; Einzugsgebiet etwa 15 km

Schülerzahl: ca. 400

Klassen: 15

Anzahl Lehrpersonen: 33 (22 Frauen, 11 Männer)

Anzahl pädagogische Mitarbeiterinnen: 4

Besondere „Kennzeichen“: Erste offizielle Dalton-Schule Deutschlands, Mitglied der Dalton Association; Mitglied des Verbundes Selbstwirksame Schulen i.V.; Mitglied im Netzwerk innovativer Schulen (NIS) der Bertelsmann-Stiftung

Geschichte der Schule

Die Schule existierte ursprünglich als polytechnische Oberschule. Mit der politischen Wende in Deutschland (1991) wurde daraus eine Grund- und eine Sekundarschule. Beide erhielten nach der Wende neue Schulleitungen. Die angehenden Schulleiterinnen und Schulleiter der Region erhielten 1994 im Rahmen einer Bildungsreise nach Holland die Möglichkeit, eine Daltonplan-Schule³⁰ kennenzulernen. Organisiert war die Bildungsreise von einer schulfachlichen Dezernentin des Schulamtes. Ihr Ziel war es, den Schulleiterinnen und Schulleitern Anregungen für eine „neue Schule“ zu geben. Das Daltonplan-Konzept überzeugte die Schulleiterin. Sie nahm es auf – vorerst für ihren eigenen Unterricht – und entwickelte es in den letzten zehn Jahren zusammen mit den Lehrpersonen für ihre Schule weiter – betreut von einem holländischen Daltonfachmann. Im Jahr 2002 wurde die Schule von der Internationalen Dalton-Organisation offiziell als Daltonschule ausgezeichnet. Heute ist sie die erste Daltonschule Deutschlands.³¹

Rahmenbedingungen

Die allgemeine Aufbruchstimmung im Zug der Wende erfasste auch die Schullandschaft, unter anderem die politische Vorgesetzte der Dalton-Schule sowie ihre Schulleiterin und viele Lehrpersonen. Die Schulleiterin sah ihre Aufgabe darin, die Initiativen der Lehrpersonen zu unterstützen und zu koordinieren. Sie initiierte unter anderem ein *erweitertes Schulleitungsgremium*. Verantwortliche aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen erhielten damit die Möglichkeit, die Geschicke der Schule mitzubestimmen. Befragt nach ihren Führungsprinzipien antwortet die Schulleiterin: „*Führen durch Offenheit*“ und „*Führen durch Kommunikation*“.

Sie sieht ihre Stärke darin, Teamprozesse zu beobachten, Probleme anzusprechen, sie aufzunehmen und Lösungsprozesse zu unterstützen. Der gegenseitige formelle und informelle Austausch nimmt dabei einen zentralen Stellenwert ein. Zeitraum für offizielle Gespräche gibt es einmal wöchentlich. Der Donnerstag Nachmittag ist dafür im Stundenplan fest verankert. Dann finden Absprachen, Team-Sitzungen, Dienstberatungen³² und Lehrerkonferenzen statt.

Im Verlauf der letzten zehn Jahre haben sich an der Schule acht verschiedene Arbeitsteams gebildet: ein Dalton-Team, ein Projektwochen- und Schulfest-Team, ein Medienteam, ein Beratungs- und Konfliktlösungs-Team, ein Schulhausausgestaltungsteam, ein Team für schulische Höhepunkte, ein Regionalisierungsteam und ein Integrationsteam. Jede Lehrperson ist in einem Team beteiligt. Die demokratische Schulleitungsstruktur führt dazu, dass die Lehrpersonen aller Alters- und Fachstufen „gehört“ werden.

Die organisatorische Struktur der Dalton-Schule ist geprägt vom komplexen Zusammenspiel einer Gesamtschule. Der Unterricht beginnt morgens um 7.45 Uhr und endet in der Regel um 14.30 Uhr. Die meisten Schüler nutzen die Gelegenheit, an der Schule ein warmes Mittagessen einzunehmen. Jahrgangsklassen und der klassische Stundenplan bilden das Rückgrat. Langsam lernende Schülerinnen und Schüler sind in speziellen Förderklassen zusammengezogen. Wer aufs Gymnasium will, belegt zusätzliche Förderkurse. Alle Schülerinnen und Schüler haben ihrer Stufe und ihrem Können entsprechend Erfahrungen bei der Arbeit mit dem Daltonplan gesammelt.

Den Ganztageschulen in Sachsen-Anhalt steht es zu, pädagogische Mitarbeiterinnen zu beschäftigen. Es handelt sich um ausgebildete Erzieherinnen, die mit Wahl- und Freizeitangeboten und pädagogischer Betreuung wertvolle Arbeit leisten. Angesichts der zunehmend „schwierigen“ Kinder und Jugendlichen an der Schule – die Arbeitslosigkeit in der Region betrug im Dezember 2002 18,7% – hat die Schule reagiert. Sie hat eine so genannte „Schulstation“ eingerichtet.³³ Kinder, die den Unterricht und/oder das Lernen in den Klassen stören, reflektieren in der Schulstation (Betreuungszimmer) zusammen mit den pädagogischen Mitarbeiterinnen ihr Verhalten und werden beim Lernen individuell unterstützt.

Die Lehrpersonen schätzen die bildungspolitische Situation insgesamt als belastend ein. Je nach Regierungswechsel müssen die Schulen mit neuen Rahmen- und Anstellungsbedingungen rechnen. Das dreigliedrige Schulsystem der ersten Nachwendejahre wurde Mitte der 90er Jahre in ein zweigliedriges umgewandelt. Das „alte“ dreigliedrige Schulsystem ermöglichte es den Eltern, ihre Kinder nach der Grundschule (1.- 4. Klasse) entweder auf die Sekundarschule oder ans Gymnasium zu schicken. Im zweigliedrigen System wurde nun neu – anschliessend an die Grundschule – eine zweijährige Förderstufe eingerichtet, verbindlich für alle Kinder. Diese Reform wurde nach dem Regierungswechsel 2002 korrigiert: Die Strukturform der frühen 90er Jahre soll wieder eingeführt werden.

Die Schule musste sich zu Beginn mit ihrem Dalton-Konzept behaupten. Eltern wollten überzeugt werden. Anfänglich leicht rückläufige Schulleistungen von Lernenden mussten ausgelotet werden. Wissenschaftliche Begleituntersuchungen halfen der Schule, Referenzwerte zu sichten und den Kurs zu bestimmen. Inzwischen hat sich der gute Ruf der Schule in der Umgebung durchgesetzt: als Schule, die sich für die Lernenden einsetzt, nach Möglichkeit auch behinderte Kinder integriert und Kooperationen mit regionalen Partnern sucht. Materiellen oder finanziellen Engpässen versuchen die Schulleitung und die Lehrpersonen mit Beharrlichkeit und Public Private Partnership³⁴ zu begegnen. Um die alten Klassenzimmer – die Turnhalle stammt aus den 30er Jahren – farblich aufzufrischen, beantragten die Lehrpersonen zum Teil während Jahren immer wieder spezielle Budgets. In Zusammenarbeit mit dem örtlichen Baugewerbe wurde unter anderem ein neuer Schulhof gestaltet. Dank einer Bewerbung als *innovative* Schule gelang es der Schulleitung, zwölf neue Computerstationen zu erhalten – samt Software und Lehrerausbildungsprogrammen.

Die Lehrpersonen pflegten einen offenen, kooperativen Umgang miteinander.³⁵ Ein Zeichen dafür war u.a. die morgendliche Begrüssung per Händedruck. Das Lehrerzimmer war Treff-

punkt, Lehrerarbeitsraum und Besprechungszimmer in einem. Entsprechend rege wurde es benutzt. Während einer Sitzung des Integrations-Teams fiel der offene und heftige Kommunikationsstil der Beteiligten auf. Es wurde zielorientiert diskutiert und oft auch gelacht. Handlungsvereinbarungen wurden ausdiskutiert, unpopuläre Entscheide einstimmig beschlossen. Die Lehrpersonen schienen ihre Spielräume bewusst zu nutzen. Sie bestätigten, dass sie im Zweifelsfall auf die Unterstützung der Schulleitung zurückgreifen könnten. Alle befragten Lehrpersonen geben an, im Allgemeinen gerne zur Arbeit zu gehen – trotz der hohen Arbeitsbelastung. Sie ergibt sich einerseits durch die Arbeit mit dem Daltonplan, andererseits durch die zusätzlichen Initiativen, welche aus den einzelnen Lehrerteams hervorgehen (vgl. Fallbeispiel 1 „Erweiterte Schulleitung“).

Charakteristische Ansätze³⁶ – „Die selbstwirksame Schule“

Das Schulprogramm, so wie es in Kurzform nach aussen kommuniziert wird:

1. Die selbstwirksame Schule, 2. Daltonunterricht, 3. Schulkultur. Ein Auszug aus dem Schulprogramm:

„Die selbstwirksame Schule:

Was heisst Selbstwirksamkeit?

Es ist die Überzeugung von den eigenen Möglichkeiten, von der persönlichen Handlungskompetenz.

Selbstwirksamkeitstheorie:

(nach Bandura)

Der entscheidende Faktor über Erfolg oder Nichterfolg sind nicht Intelligenz, Wissen, Können, sondern die persönliche Überzeugung vom Gelingen.

Hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

bewirken:

Zufriedenheit

Leistungsfähigkeit

Erfolgsorientierung

Mut zum Neuen

Körperliches Wohlbefinden

Neue, anspruchsvolle Aufgaben werden als

Herausforderungen erlebt!

Geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
bewirken:

Angst (vor Versagen)

Unzufriedenheit

Aggressivität

Hohes Stressempfinden

Flucht in Krankheiten.

Neue, anspruchsvolle Aufgaben werden als
Bedrohung erlebt!

Ziel der selbstwirksamen Schule:

Erhöhung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

durch:

Eigenverantwortung – Selbstorganisation

Selbstgestaltung – Teamarbeit“ (Schulflyer 2002)

Die Vision der „selbstwirksamen Schule“ ist umfassend, die Ziele sind hoch gesteckt – wie in vielen Schulprogrammen. An der Dalton-Schule werden die Ziele jedoch seit mehr als zehn Jahren aus zwei „historischen Quellen“ gespiesen: aus den Lehrerinitiativen (seit der Wende) und in Form der Dalton-Idee. Mitte der 90er Jahre fanden die beiden „Quellen“ ein übergeordnetes konzeptionelles Dach. Die Schule schloss sich dem BLK-Modellversuch *Verbund Selbstwirksame Schulen* an (vgl. BROCKMEYER/EDELSTEIN 1997). Die historisch-(schul)-intrinsische Motivation verband sich mit einem historisch-extrinsischen Angebot: Der BLK-Modellversuch bot im Zug der Wende einen idealen Ansatz, Ressourcen von Schulen und Lehrpersonen zu stärken. Die Dalton-Schule entschloss sich, im Rahmen des Modellversuches den Ansatz des Selbstwirksamkeitskonzeptes auf fünf Ebenen zu fördern (vgl. (BROCKMEYER/EDELSTEIN 1997, 75 f.):

- Unterricht nach dem Daltonplan
- Entwicklung des Kollegiums mit dem Ziel einer Anpassung schulischer Organisationsstrukturen an den Daltonplan
- Sinnvolles schulisches Ganztagesangebot
- Regionalisierung – Öffnung nach aussen durch Kooperation mit der Gemeinde, der Verwaltung, Betrieben und Institutionen
- Austausch und Kooperation mit innovativen Schulen (Netzwerken)

Abb. 36: BLK-Programmpunkte der Daltonschule 1994/95 (nach BROCKMEYER/ EDELSTEIN 1997, 75)

Die Idee der selbstwirksamen Schule ist zwar das ausgewiesene Programm der Dalton-Schule, gesprochen darüber wird im Alltag nicht. Die Selbstwirksamkeit schien vielmehr „in der Luft“ zu liegen, und zwar überall dort, wo Schulleitung und Lehrpersonen aktiv wurden. So finden sich zum Beispiel alle BLK-Programmpunkte nicht nur in der Kurzfassung des Schulprogramms wieder, sondern auch im gelebten Schuljahresablauf.

Als erster BLK-Programmpunkt wird der Unterricht nach dem Daltonplan genannt. Ihm verdankt die Schule ihren Namen und damit ihr besonderes Kennzeichen. Der zweite Programmpunkt steht mit dem ersten in engem Zusammenhang: Um dem Daltonplan im schulischen Alltag aller Klassen umzusetzen, musste sich das Kollegium zusammen- und auseinandersetzen und schulische Organisationsstrukturen an die Daltonplan-Idee anpassen. Beide Programmschwerpunkte entstanden im Zug der Suche nach zeitgemässen, den Schülern angemessenen Unterrichtsformen.³⁷

Die BLK-Programmpunkte – sie stammen aus dem Jahre 1994/95 – finden sich in der Rubrik „Schulkultur“ auf dem Schulflyer wieder, der das Schulprogramm zusammen fasst.³⁸ Das Aufgabenpensum, das die Dalton-Schule sich vorgenommen hat, scheint enorm. Es muss jedoch vor dem Hintergrund einer zwölfjährigen kontinuierlich gewachsenen Entwicklung und einer demokratisch-paritätisch organisierten Teamarbeit gesehen werden. Die vielfältigen Arbeitsbereiche werden im Zusammenhang mit dem Modell der erweiterten Schulleitung weiter zur Sprache kommen.

Das Selbstwirksamkeitsverständnis

Das Schulprogramm der Dalton-Schule lässt ein breites Selbstwirksamkeitsverständnis vermuten. Alle wesentlichen Bereiche der schulischen Qualitätsförderung sind ausgewiesen: Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Schule als Ort der Freizeit, Schule und Kooperationen.³⁹ Interviews und Gespräche mit 20 Personen an der Schule bestätigen die Vermutung, wie eine Auswahl der Antworten in der unten stehenden Tabelle zeigt. Die Befragten verfügen über ein insgesamt facettenreiches, individuelles und pragmatisches Selbstwirksamkeitsverständnis:

„Was verstehen Sie unter Selbstwirksamkeit?“	
Person	Zitat
Lehrerin für Kunst	„Die Schüler haben einfach <i>mehrere Möglichkeiten</i> : Dalton, Arbeitsgruppen, zu Hause.“ (Interview, 9.12.2002)
Susanne, 7. Klasse	„Selbstwirksam zu sein heisst, dass viele Schüler oft keine Lust haben.“ (Interview, 9.12.2002)
Lehrer für Deutsch und Sozialkunde, Mitglied der Schulleitung	„Selbstwirksam zu sein bedeutet, dass die Lehrer im Unterricht ungestört arbeiten können. (...) Es bedeutet zum Beispiel auch, die Mauern an den Aussenanlagen zu bemalen, die Gänge in innerhalb der Schule oder die Schulzimmer zu bemalen.“ (Interview, 9.12.2002)
Lehrerin für Deutsch und Integrationsklassen	„Selbstwirksamkeit bedeutet, wenn ich es für mich bin. Wenn ich weiss, wo ich stehe. Wenn ich weiss, mit wem ich teamfähig bin, wenn ich Schülern helfen kann, <i>es selbst zu tun</i> , wenn ich ihnen <i>Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein</i> mitgeben kann. Deutsch ist in Integrationsklassen zwar traditionell geführt, aber mit starker Schülerbeteiligung/-aktivierung.“ (Interview, 10.12.2002)
Informatiklehrerin	„Selbstwirksamkeit bedeutet, dass wir anspruchsvoll geworden sind bezüglich externer Lehrerfortbildung. (...) Selbstwirksamkeit bedeutet auch „Dalton“. Er ist eine sinnvolle Fortführung der Tages- und Wochenplanarbeit, welche die Schüler aus der Grundschule kennen.“ (...) – „Selbstwirksam zu sein heisst, dass die Schüler <i>klassenübergreifend arbeiten können</i> . Durch den Daltonplan ist das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülern besser geworden.“ (Interview, 10.12. 2002)
Integrations-Sitzung (sechs Lehrpersonen): Lehrerin für Kunst	„Selbstwirksam zu sein heisst, Grenzen zu ziehen. Was können wir, was nicht? Wenn Schüler zum Beispiel delinquent sind, wenn sie verweigern, wenn sie behindert sind, wenn sie von den Eltern zur Inkonsequenz erzogen wurden? Selbstwirksam zu sein heisst konsequent zu sein.“ (Aussage der Lehrerin für Kunst, 12.12.2002)
Pädagogische Mitarbeiterin, Bibliothekarin	„Selbstwirksamkeit für die Schüler heisst, dass sie lernen lernen; dass sie selbst bestimmter werden, weil sie entscheiden können was sie, wie viel sie und bei wem sie etwas tun wollen. (...) Ich habe auch Bedenken: Schwache Schüler sind überfordert, weil sie sich selbst schlecht einschätzen können. Einige gehen den Weg des geringsten Widerstandes. Es gibt m.E. zu viele Angebote. Die Fallnetze sind zwar gut, aber ich wünschte mir manchmal mehr Kontrolle.“ (Interview, 11.12.2002)
Lehrerin für Mathematik, Schulleiterin	„Das Wichtigste ist, dass Probleme gelöst werden. (...) Selbstwirksamkeit hat Selbstverantwortung zum Ziel: Auch und vor allem hinsichtlich der Teams. Da müssen neue Lehrpersonen an unserer Schule teilweise stark umlernen.“ (Interview, 10.12.2002)

Lehrer für Sport und Informatik	„Selbstwirksamkeit bedeutet für mich, die Schüler <i> kreativ sein zu lassen, sie (mit)gestalten zu lassen, sie Initiative ergreifen zu lassen.</i> (...) Die Schüler sollen selbstbewusst werden. Das war mir immer schon ein Anliegen.“ (Interview, 11.12.2002)
Lehrerin für Deutsch, Religion und Ethik	„Der Selbstwirksamkeits-Ansatz macht Schüler und Lehrpersonen offener. (...) Eigentlich müssten die Schüler ja vielmehr noch selber auf Arbeit zugehen, Aufgabenstellungen selber (er)finden, sie müssten mehr Verantwortung für ihr Lernen wahrnehmen.“ (Interview, 12.12.2002)
Daniel, Michael, Andreas Daltonrat-Schüler (5. bis 7. Klasse)	„Selbstwirksam zu sein heisst für die Lehrpersonen, dass die Schule kein Drillfeld ist. Es heisst für sie, mit den Schülern zu lernen. Für die Schüler bedeutet es, dass wir mit Plänen selbstständiger werden. <i>„Der Rahmen ist da, die Vollendung nicht“</i> , so sagte jeweils Cees Janssen ⁴⁰ . <i>Wir können</i> den Lehrer, den Raum und das Pensum <i>wählen</i> und meist auch, mit wem wir zusammenarbeiten wollen. Die Vorteile für uns sind: Wir können nachfragen. (...) Nachteile für Lehrpersonen: Sie müssen Pläne herstellen und korrigieren.“ (Interview, 12.12.2002)
Biologielehrerin	„Es herrschte grosse Orientierungslosigkeit nach der Wende. Alles, was wir getan hatten, war schlecht. Ich überlegte zu kündigen. Dann kam die neue Schulleiterin. Sie ging neue Wege, auch mit der Selbstwirksamkeit. Selbstwirksam zu sein bedeutet für mich als Lehrperson auch, in Teams mitzuarbeiten oder die Freiheit zu haben, den Unterricht methodisch zu gestalten.“ (Informelles Gespräch, 11.12.2002)
Physiklehrer, am Männertisch in der Pause	„Nicht alle stehen gleich stark hinter der Daltonplan-Idee. Es kommt auf die Person an, wie selbstwirksam sie selber ist.“ (Informelles Gespräch, 10.12.2002)
Ethiklehrerin anlässlich einer Power-Point-Präsentation (interne Lehrerweiterbildung)	„Selbstwirksam zu sein bedeutet, sich auch fortbilden zu können.“ (Informelles Gespräch, 13.12.2002)

Abb. 37: Selbstwirksamkeitsverständnis der Dalton-Schule

Die Antworten spiegeln in demokratischer Breite die Wünsche, die Möglichkeiten und die Grenzen der schulischen Umsetzungspraxis. Theoretische Reflexion im Sinne eines Metaverständnisses über das Selbstwirksamkeits-Konzepte nach BANDURA war nicht auszumachen. Auffallend in der oben stehenden Darstellung sind jene Ausführungen, die im Zusammenhang mit den Begriffen „Freiheit“ und „Verantwortung“ stehen (unterstrichene Zitate). Es sind zentrale Grundprinzipien des Daltonplanes.⁴¹ Um selbstwirksam zu sein braucht es (Frei)Räume. Und (Frei)Räume implizieren immer auch Begrenzungen. Hier zeichnet sich bereits ein zentrales Merkmal selbstwirksamen Lernens ab, das nun vertieft betrachtet werden soll anhand von zwei Fallbeispielen aus der Selbstwirksamkeitspraxis der Daltonplan-Schule: jenem der *erweiterten Schulleitung* auf der Ebene der Lehrpersonen und jenem des *Daltonplanes* auf der Ebene der Schüler.

6.1.1 Fallbeispiel 1: Das Modell der erweiterten Schulleitung (ESL)

Es handelt sich um ein partizipatives Schulleitungsmodell. Die ESL setzt sich aus sechs Mitgliedern zusammen: aus der Schulleiterin, ihrem Stellvertreter, einer Person aus dem Personalrat, einer Vertrauensperson für schwierige Schüler (sie ist gleichzeitig Kontaktperson zur Gemeinde), einer pädagogische Mitarbeiterin (sie ist gleichzeitig Teamvertreterin) und einer integren, engagierten und zugleich kritischen Lehrervertreterin (vorgeschlagen von der Schulleitung). Aufgabe der ESL ist es, die Schulentwicklung breit abzustützen. In der ESL werden anstehende Aufgaben der Schule und Initiativen der Lehrpersonen aktiv aufgenommen und steuernd unterstützt.⁴²

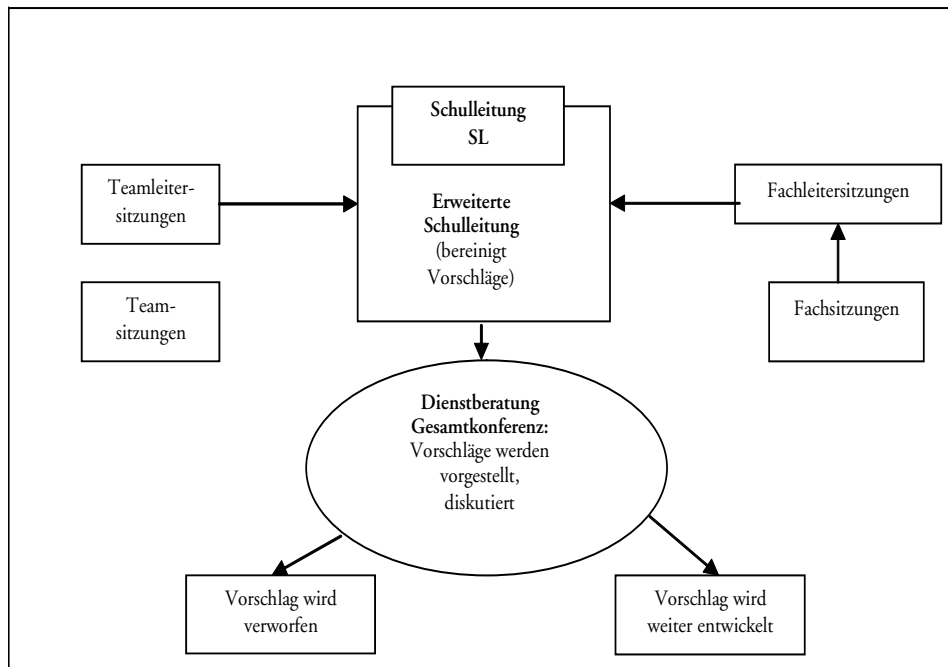


Abb. 38: Theoretisches Kommunikations-Schema „Erweiterte Schulleitung“

Die inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte der ESL ergeben sich in erster Linie durch die Anliegen aus den Teamleiter- und den Fachleitersitzungen (Abb. 38). Die Schulleitung bringt auch Anliegen aus den Mitarbeitergesprächen ein oder andere Anliegen, die von Einzelpersonen direkt an sie gerichtet werden. Die erweiterte Schulleitung greift Probleme, Ideen und Wünsche auf, diskutiert sie und gibt sie je nach Situation in die Teams oder an die Fachleiter zurück. Wenn immer nötig werden die Anliegen traktandiert und in die Dienstberatungen (Lehrerkonferenzen) und die Gesamtkonferenzen (Lehrer, Eltern, Schüler) eingebracht. In den Gesamtkonferenzen treffen sich alle Lehrpersonen und die Schüler- und Elternvertreter zweimal jährlich, um wichtige pädagogische und organisatorische Belange zu besprechen. Die Vorschläge werden erneut diskutiert, angereichert und weiter verfolgt – oder

verworfen. Der Kreislauf der demokratisch erweiterten Schulleitung schliesst sich: Die Ideen und Initiativen, die aus den Teams, den Fächern oder von anderer Seite stammen, gelangen über verschiedene Stufen wieder an die Basis zurück und werden umgesetzt – oder scheiden aus, wenn sie von den Beteiligten nicht als relevant betrachtet werden. Der Kommunikations-Kreislauf wird unterstützt durch Protokolle, Konferenzbeschlüsse oder andere Papieren wie zum Beispiel Vorschläge zu unterrichtlichen oder pädagogischen Verbesserungen.

Diskussion

1. Inwiefern spielen Fragen nach dem Sinn oder der Bedeutung eine Rolle?

Die Frage nach dem Sinn und der Bedeutung der erweiterten Schulleitung führt zur Schulleiterin. Sie wollte „gemeinsam mit den Beteiligten eine neue Schule machen“ (Schulleiterin; Interview, 10.12.2002). Ihr Bestreben war es, besonders innovative Leute, ortsverwurzelte und auch bremsende aktiv in die Schulentwicklung mit einzubeziehen. Ausserdem schöpft sie – „ganz Team-Mensch“ (Schulleiterin; Interview, 10.12.2002) – aus dieser Gruppe Sicherheit in den Entscheidungen. Die ESL entstand in den Jahren 1992/1993, zusammen mit acht verschiedenen Arbeits-Teams, die im Wesentlichen jene Arbeitsschwerpunkte bezeichnen, mit denen die Lehrerschaft nach der Wende ihre „neue“ Schule bauen wollte.

Team	Name
1	Dalton-Team
2	Projektwochen- & Schulfest-Team
3	Medien-Team
4	Beratungs- & Konfliktlöse-Team
5	Schulhausgestaltungs-Team
6	Team für schulische Höhepunkte
7	Regionalisierungs-Team
8	Integrations-Team

Abb. 39: Teams an der Dalton-Schule

Die Teams waren das Resultat einer schwierigen Entwicklung, die in der Folge der politischen Wende eintrat. So waren es vor allem die aktiven und innovativen Lehrpersonen, die Neues anpackten. Andere wurden verunsichert, zogen sich zurück und erwogen gar, dem Schuldienst den Rücken zu kehren. Wieder andere machten ihren aktiven Kollegen gegenüber wenig konstruktive Bemerkungen. Das Kollegium drohte auseinanderzudriften. Hier griff die Schulleitung ein. Die Situation wurde offen diskutiert und nach vielen Sitzungen kam die Lehrerkonferenz überein, dass alle ihren Beitrag zur Schule leisten, ihre Interessen einbringen, mitarbeiten und mitbestimmen sollten. Es ergab sich in der Folge eine interessengeleitete Bandbreite von acht verschiedenen Arbeits-Teams, in denen inzwischen nicht nur alle Lehrpersonen vertreten sind, sondern teilweise auch Schüler und Eltern. Die Entstehungsgeschichte des Modells zeigt, dass die politische Situation, die Schulleitung und die Lehrpersonen je ihren Anteil dazu beitrugen, dass das Modell der ESL sich so entwi-

keln konnte, wie es heute gelebt wird. Die partizipative Schulleitung hat sich vor dem Hintergrund der schulspezifischen Ressourcen in der Nachwendezeit offenbar als folgerichtige systemische Organisationsform erwiesen. Die Tatsache, dass das erweiterte Schulleitungsmodell sich während mehr als zehn Jahren erhalten, etabliert und weiter entwickelt hat, lässt auf eine sinn- und bedeutungsvolle Einrichtung schliessen. Als grundlegend erwiesen sich Passungen von persönlichen Bedürfnissen und Werten der Beteiligten. So ergänz(t)e sich das Bedürfnis der Schulleitung, „*gemeinsam Schule zu machen*“, mit jenem der Lehrer, dass alle an „*ihrer*“ Schule beteiligt sein sollten (Schulleiterin; Interview, 10.12.2002). Die Schulleiterin förderte diesen Gestaltungswillen aktiv. Sie bekennt, dass sie es liebt, Einfluss auf die Geschicke der Schule zu nehmen – zusammen mit ihren Lehrerinnen und Lehrern. Ihre „*Liebe zur Arbeit*, ihr Wissen darum, wie persönlich bedeutsam es ist, selbstwirksam zu sein, öffnete offenbar auch den Lehrpersonen selbstwirksame Gestaltungsräume (Schulleiterin; Interview, 13.12.2002). Gestützt wird diese Vermutung durch die Ergebnisse aus der Befragung zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Alle acht befragten Lehrpersonen schätzen ihre individuellen wie auch ihre kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als hoch bis sehr hoch ein (respektive als *oft* und *fast immer*; vgl. Abb. 24 und 25).

Wie sinn- und bedeutungsvoll das erweiterte Schulleitungsmodell aus der Sicht der einzelnen Lehrpersonen ist, zeigen folgende Aussagen zu den Vor- und Nachteilen dieser demokratischen Organisationsstruktur:

„Ideen können unkompliziert in die Gemeinschaft eingebracht werden. Sie stehen und fallen jedoch mit den überzeugenden Argumenten von engagierten Personen. Nur dann besteht eine Aussicht, dass sie auch umgesetzt werden.“ (Integrationslehrerin; Interview, 10.12.2002).

„Solche Prozesse sind energie- und zeitintensiv, wenn wirklich ausgereifte Lösungen entstehen sollen, die von allen getragen werden. Wir stossen teilweise auch an die Grenzen unseres Einsatzes“ (Kunstlehrerin; Interview, 9.12.2002).

Demokratieverdrossenheit oder negative Stimmen gegen das Modell waren nicht auszumachen. Die Lehrerkonferenz der Dalton-Schule kam im Gegenteil schon früh überein, eine wöchentliche Zeitschiene für die Teamarbeit und für Absprachen frei zu halten. Die befragten Lehrpersonen bestätigten, dass sie sich durch das Modell der erweiterten Schulleitung ernst genommen und wertgeschätzt fühlten. Trotz grossem Engagement möchten sie den regelmässigen Austausch und die Zusammenarbeit nicht mehr missen. Ein Resultat der erweiterten Schulleitung seien die vielen Initiativen, die in den letzten Jahren gestartet wurden – und immer noch werden. Lehrpersonen und Schüler betonen, dass sie das Schulleben bereichern – und schliesslich auch das Profil der Schule ausmachen (vgl. Frage 3 „Gelingende Momente und Erfolge“).

2. In welcher Hinsicht kann von Herausforderung/-en gesprochen werden?

Die Entstehungsgeschichte hat gezeigt: Das erweiterte Schulleitungsmodell entwickelte sich gerade in den Anfängen nicht ohne Schwierigkeiten. Während eines ganzen Jahres rangen Schulleitung, Personalrat und Lehrpersonen um Arbeitsschwerpunkte. In vielen gemeinsamen Diskussionen wurde um Zuständigkeiten gerungen. Wie war es möglich, den Elan der Enthusiastischen, die Bedenken der Zögerer und die negativen Stimmen der Verunsicherten so zu steuern, dass ein grösster gemeinsamer Nenner entstand? Ohne die Vielfalt der Stand-

punkte und ohne die gemeinsame Auseinandersetzung hätte sich das Modell der erweiterten Schulleitung nicht entwickeln können.

„Das Wichtigste ist, dass Probleme zur Sprache kommen und dass sie gelöst werden“, antwortet die Schulleiterin auf die Frage, was sie unter Selbstwirksamkeit verstehe (Interview, 13.12.2002). Ihr Führungsverhalten sei geprägt von einem offenen Kommunikationsstil. Diese Grundhaltung habe es der gespaltenen Lehrerschaft offenbar möglich gemacht, die Herausforderung anzunehmen, offen zu diskutieren und sich darüber zu unterhalten, wie denn die Arbeit an der Schule gemeinsam am besten angepackt werden könne. Denn so einfach die Aussage der Schulleiterin klingen mag, Probleme zur Sprache zu bringen, so heikel ist dieses Unterfangen. Lehrerkollegien sind sich Auseinandersetzungen im Allgemeinen nicht gewohnt – schon gar nicht konstruktive. Es wäre immerhin auch möglich gewesen, den Konflikt schwelen zu lassen, bis Gras über die Sache gewachsen wäre. Es hätten auch offene, unsachliche Konflikte ausbrechen können. Was das delicate Gleichgewicht der Selbstorganisation des komplexen Systems „Lehrerkollegium Dalton-Schule“ letztlich gesteuert hat, ist kaum nachzuvollziehen. Einen bestimmt nicht unwesentlichen Teil ist der Haltung der Schulleitung zuzuschreiben: Transparenz suchen und Lösungen finden.

Die Lösung des Konfliktes, der sich immerhin über ein Jahr hingezogen hatte, liess die Beteiligten jedoch eine wichtige Erfahrung machen: *Wir können uns an der Schule konstruktiv auseinandersetzen und für alle tragbare Lösungen finden, auch wenn die Situation schwierig ist* (Schulleiterin; Interview, 13.12.2002). – Hier zeigt sich eine interessante Parallele zu den Items, die in den psychometrischen Skalen aufgeführt sind, um die Selbstwirksamkeit von Menschen zu erheben. In der Skala zur kollektiven Selbstwirksamkeit von SCHWARZER & JERUSALEM 1999 heisst es zum Beispiel: „*Unser Lehrerteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äusseren Bedingungen dafür nicht günstig sind.*“ Beide Aussagen stehen für das Vertrauen, künftige Situationen auch unter schwierigen Bedingungen meistern zu können (= Selbstwirksamkeit).

Nach den Äusserungen von Schulleitung und Lehrpersonen bedeutet das Modell der erweiterten Schulleitung auch heute noch eine grosse Herausforderung. Für die Schulleitung gilt es, verschiedene Interessen zu koordinieren und gleichzeitig die Ziele der Schule nicht aus den Augen zu verlieren. Sie muss äussere Rahmenbedingungen berücksichtigen, gemeinsame Abmachungen im Auge behalten und eigene Wertvorstellungen einbringen. Hier ist die Schulleitung immer wieder gefordert: „*Es ist wichtig, sich selbst zu vergewissern, für welche Ziele und Werte man persönlich einstehen will und dann auch gerade zu stehen dafür.*“ (Schulleiterin; Interview, 13.12.2002). Diese ständige Führungsherausforderung bezeichnet die Schulleiterin als „*schön und belastend*“ – zwei Merkmale von *mastery experience* nach BANDURA: Erfolgserfahrungen zu machen aber auch „*Erfahrungen im Bewältigen von Hindernissen durch fortwährende, beharrliche Anstrengung*“ (BANDURA 1995, 3 nach Abb. 25). Eine Situation ist demnach dann herausfordernd, wenn sie sich einem Spiel ähnlich zwischen Gelingen und Misslingen bewegt, zwischen „Angst und Langeweile“ (vgl. CSIKSZENTMIHALYI 1993). Die Gewissheit, ein Spiel bestimmt zu gewinnen oder zu verlieren, nimmt ihm letztlich den Reiz.

Ähnlich wie die Schulleitung sind auch die Lehrerinnen und Lehrer immer wieder gefordert, ihre Anliegen zu formulieren und sie schliesslich vor der Lehrerkonferenz darzulegen: „*Gerade auch jene, die sich früher nicht getraut hatten, ihre Interessen zu vertreten, machten grosse persönliche Fortschritte, indem sie in den Dienstberatungen sagten, was sie dachten.*“ (Mathe-

matiklehrerin; Interview, 1012.2002. Somit sind wir bereits bei den ersten Erfolgserlebnissen angelangt.

3. Sind gelingende Momente und selbst bewirkte Erfolgserfahrungen ein Thema?

Inwiefern?

„Gelingende Momente“ oder „persönliche Erfolgserlebnisse“ im Zusammenhang mit der Entwicklung der ESL kamen in den Interviews kaum zur Sprache. Das Modell der ESL schien sich langsam, aber stetig „einfach so“ entwickelt zu haben. Beleuchtet man die Entstehung des erweiterten Schulleitungsmodells rückblickend, lassen sich durchaus gelingende Momente festmachen. Sie stehen in engem Zusammenhang mit Frage 2: Wenn Herausforderungen bewältigt worden sind, können gelingende Bedingungen ausfindig gemacht werden. In einer Krisensituation vermochte sich die Lehrerschaft auf ein gemeinsames Vorgehen zu verständigen, das allen sinnvoll und gangbar erschien. Das Modell der ESL entstand. Zu den Gelingensbedingungen zählt das Zusammenspiel von äusseren und schulinternen Faktoren, wie es bei den Herausforderungen bereits erwähnt wurde. Als besonderes Erfolgserlebnis ist wohl das Schulklima zu nennen, das sich in der Folge der Auseinandersetzungen entwickelt hat: Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrer hatten den Mut und den Willen, sich einzulassen. Es entstand Vertrauen und damit Sicherheit, im Kollegium offen diskutieren zu können und etwas Positives bewirken zu können.

Was macht das Modell heute erfolgreich? Auf organisatorischer Ebene sind es die regelmässigen Zeiträume, die Lehrpersonen sich frei halten für Besprechungen (vgl. Frage 5 „Mündliche Unterstützung“ Abb. 36. „Sitzungen und Konferenzen“). Dabei spielen schriftliche Papiere eine wichtige Rolle, um Besprechungen zu steuern und Resultate anzuzielen. Sie dokumentieren den Stand der Arbeit und dienen dem Informationsaustausch. Protokolle, Vereinbarungen und Arbeitsvorschläge zur unterrichtlichen oder pädagogischen Verbesserung sind Instrumente dazu: z.B. ein Leitfaden, der hilft, die Handhabung der Wochenpläne zu vereinfachen oder ein Papier, das Ziel, Zweck und Verfahrensweisen zur Schulstation enthält, die weiter erprobt werden.

Als „Erfolgserlebnis“ schlechthin ist das Schulprofil zu nennen, die Ganztageschule mit Mittagessen, sozialer Arbeit, Wahl- und Freizeitangeboten, individueller Förderung und Betreuung. Das Profil hat sich ergeben aus der Teamarbeit der Lehrerinnen und Lehrer. Das ESL-Modell eröffnete allen Beteiligten Handlungsmöglichkeiten und Gestaltungsspielräume. Aus den Arbeitsgemeinschaften und Projekten sind Resultate entstanden (vgl. Abb. 40): Der neu gestaltete Schulhof entstand in gemeinsamer Planung und Arbeit mit Schülern, Lehrpersonen und verschiedenen örtlichen Partnern aus dem Architektur- und Baugewerbe. Die 12 Computer im alten Computerkabinett – es stammt aus den Anfängen der 90er Jahre – konnten um ein zweites Computerzimmer ergänzt werden; dank der Beteiligung der Schule an einem Wettbewerb erhielt sie 12 neue Stationen, samt einem Training für die Lehrpersonen zur Benützung der Maschinen. Das Dalton-Team – auch hier sind Schüler wichtige Mitglieder – hat begonnen, die öden Gänge zu gestalten; Nischen wurden gebaut und farbig gestrichen, damit die Schüler in den Daltonstunden weitere Arbeitsplätze nutzen können. Die Liste liesse sich beliebig ergänzen. All diese Resultate sind das Ergebnis der einzelnen Arbeits-Teams, die aus der erweiterten Schulleitung hervorgegangen sind. Sie sind ein Hinweis für eine „selbstwirksame“ Schule im Sinne einer Schule, die auf vielen Ebenen ihren Möglichkeiten entsprechend engagiert und aktiv ihren Lebensraum gestaltet.

Name des Arbeitsteams	Arbeitsschwerpunkte	„Resultate“
Dalton-Team	<ul style="list-style-type: none"> – individualisierendes und gemeinschaftsbildendes Lernen auf der Grundlage des Daltonplanes (nach Parkhurst) fördern und pflegen – systematische Evaluation des Daltonunterrichtes, Auswertung und Präsentation der Ergebnisse (Schwerpunkte sind: Qualität von Wochenplänen, Erfassen der Leistungsentwicklung in ausgewählten Fächern, jährliche Fragebögen zur Zufriedenheit mit dem Daltonunterricht und zum Schulklima bei Schülern, Lehrern und Eltern) – Arbeit mit dem Daltonrat (Steuerungsgremium aus Schülern, Eltern, Lehrern für den Daltonunterricht) – Durchführen von Seminaren, Informationsveranstaltungen, Elternabenden, Konferenzen und thematischen Dienstberatungen – Öffentlichkeitsarbeit – Mitwirkung im Verbund Selbstwirksamer Schulen e. V. (www.selbstwirksameschulen.de) – Zusammenarbeit mit anderen Daltonschulen in Dalton International (www.daltoninternational.org) – Kontakt zum Cerneda-Projekt (EU-Projekt zur Förderung des Daltonunterrichtes mit Sitz in Wien: www.europaschule.at/link6/cerneda_Projekt/Programm) 	<ul style="list-style-type: none"> – Allmähliche aber sichtbare Veränderung des Schulklimas, z. B. weniger Vandalismus und Gewalt innerhalb der Schülerschaft, mehr Partnerschaftlichkeit zwischen Lehrern und Schülern, verringerter Krankenstand bei Lehrkräften – Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Unterrichtes durch neue Ideen, die Suche nach praktischen Problemlösungen und das Aufdecken von Fehlentwicklungen – Daltonratschüler helfen bei der Problemlösung in ihren Klassen, sie informieren Gäste der Schule, treten gemeinsam mit Lehrern und Eltern in Versammlungen auf und beteiligen sich bei der Standbetreuung während der jährlichen Bildungsmesse in der Landeshauptstadt – seit 2001 beteiligen sich Daltonratschüler an den Herbstkonferenzen im Verbund Selbstwirksame Schulen e. V. – seit 2002 nehmen Lehrkräfte an Veranstaltungen von Cerneda teil, die Durchführung eines Seminars zum Daltonunterricht im Fremdsprachenbereich durch Gerwischer Lehrkräfte findet im September 2003 in Wien statt
Projektwochen-& Schulfest-Team	<ul style="list-style-type: none"> – Inhaltliche und organisatorische Vorbereitung der jährlich durchgeführten zentralen Schulprojektwoche, bei der unterschiedliche Lerninhalte innerhalb eines großen Rahmenthemas in ca. 20 verschiedenen Projektgruppen bearbeitet werden 	<ul style="list-style-type: none"> – Die Präsentation der Ergebnisse aller Projektgruppen zum Schulfest wird als Ausstellung als auch als Vorführung eines Bühnenprogramms gestaltet und in einer Projektzeitung dokumentiert.

	<ul style="list-style-type: none"> – Organisation des Schulfestes zum Abschluss der Projektwoche – Koordinierung der Zusammenarbeit mit allen Kollegen, Schülern, Eltern, Gemeinde, Vereinen und Firmen 	
Medien-Team	<ul style="list-style-type: none"> – Förderung und Entwicklung von Medienkompetenz bei Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften – Beschaffung und Wartung von Hard- und Software – Organisation des freien PC-Zugangs für Schüler während der Daltonstunden – PC-Trainingsprogramm in den 5. Klassen (Anfangsklassen) – Arbeitsgemeinschafts- und Kursangebote für Schüler – Beratung und Fortbildung für Schulleitung und Kollegium – Gestaltung der Internetseiten der Schule (www.daltonschule.de) – Einrichtung, Pflege eines Lehrer-PCs und Anleitung der Lehrkräfte – Zusammenarbeit mit der Schulbibliothek – Kontaktpflege zu Computerfirmen 	<ul style="list-style-type: none"> – Fast alle Lehrerinnen und Lehrer arbeiten mit der Technik, verwenden und erstellen Unterrichtssoftware – Schülerinnen und Schüler aller Jahrgangsstufen können mit Computern und in den oberen Klassen dem Internet umgehen, – der Gebrauch von Video- und digitaler Kameras nimmt zu – Schüler fertigen Präsentationen an – Gewinnen von Sponsoren für eine neue PC-Raumausstattung und Aufnahme in die Initiative D21 (www.D21.de)
Beratungs- & Konfliktlöse-Team	<ul style="list-style-type: none"> – „Kommunikation statt Aggression“ zur von Konfliktlösung im Schulalltag: Durchführung von Beratungen für Schüler, Eltern, Lehrer, Mitwirkung in Klassenkonferenzen, Führen von Gesprächen, Fortbildung – Erhöhung der sozialen Schulqualität: Fortbildung und Zusammenarbeit mit den Universitäten Potsdam und Göttingen sowie dem Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V. (www.ibbw.de, „Unsere Schule . . . „Studienanleitung 013-0224-1. Auflage) – Aufbau einer Schulstation für lernunwillige Schülerinnen und Schüler mit Lehrerinnen, Lehrern und pädagogischen Mitarbeiterinnen: Schüler mit Problemen lernen hier in einem besonderen Trainingsraum und unter Anleitung, ihr Verhalten konfliktärmer zu gestalten, sich selbst und andere beim Lernen nicht zu stören – Chancengleichheit für Mädchen und Jungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Innerhalb der Schülerschaft ist die Anwendung von Gewalt als Mittel zur Konfliktlösung deutlich gesunken. – Die externe Evaluation im Rahmen des Bund-Länder-Projektes „Unsere Schule . . . „ ergab im Vergleich mit anderen Schulen ähnlicher Struktur positivere Ergebnisse im Bereich von Schulzufriedenheit, Toleranz u. ä. – Akzeptanz der Konzeption zur Schulstation bei Lehrern, Schülern und Eltern – positive erzieherische Wirkung bei Schülerinnen und Schülern, die Schwierigkeiten haben, Verhaltensregeln einzuhalten und die besondere individuelle Zuwendung benötigen – Verleihung des Landespreises in den Jahren 1997 bis 2002

Schulhaus-gestaltungs-Team	<ul style="list-style-type: none"> – Verschönerung des Schulareals – Gestaltung der Wände in Klassenzimmern und Fluren – Ausgestaltung des Schulhauses zur Vorbereitung auf besondere Höhepunkte, wie Projektwochen, Konferenzen, Schulfeste – Bau eines maßstabsgerechten Holzmodells von Gerwisch, das im Flur sichtbar angebracht wurde 	<ul style="list-style-type: none"> – Bäume pflanzen, Bänke bauen, Mosaiks an den Fassaden anbringen, bauen eines „grünen Klassenzimmers“ für Unterricht im Freien – Gestaltung der Wände für die Darstellung von Schülerarbeiten, für Informationsplakate, Fotos und für die Danksagung an Sponsoren
Team für schulische Höhepunkte	<ul style="list-style-type: none"> – Organisation von Festen und Schulausflügen, Traditionspflege – Unterstützung bei Auftritten der Tanzgruppen und der Schulband (z. B. Transport, Technik) 	<ul style="list-style-type: none"> – Lehrerausflug zum Schuljahresbeginn, Schulsportfest, Skilager – Fahrten zum Schuljahresende mit allen Schülerinnen und Schülern über ein oder zwei Tage
Regionalisierungs-Team	<ul style="list-style-type: none"> – Verbindung zwischen Schule, Kommune und Firmen der Region, – Organisation des Betriebspraktikums – Mitarbeit im Förderverein 	<ul style="list-style-type: none"> – Gewinnung von Sponsoren – Ausstellung von Schülerarbeiten im Ort – Durchführung von Projekten wie: Reparatur der gemeindeeigenen Grillhütte und des öffentlichen Bushäuschens, Mathematikunterricht mit dem Katasteramt
Integrationsteam	<ul style="list-style-type: none"> – Arbeit mit lernschwachen, lernbehinderten und anderen Sonderschülern, Fortbildung, Beratung – Unterricht in Integrationsklassen seit drei Jahren – Zusammenarbeit mit Sonderschulen 	<ul style="list-style-type: none"> – die Zahl der Schüler, die zum Schuljahresende nicht versetzt werden, ist in den letzten Jahren gesunken – Sonderschüler zeigen Lernfortschritte, die im Sozialverhalten und in den Zensuren, einschließlich den Abschlüssen sichtbar sind
Team erweiterte Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> – Beratung, Vorbereitung und Transparenz von Entscheidungen – Steuerung von Entwicklungs- und Innovationsprozessen – Kommunikation mit den Teams und den Mitwirkungsgremien – Personalentwicklung – „Vernetzung“ (Verbund Selbstwirksamer Schulen e.V., Innovative Schulen der Bertelsmann Stiftung, Partner im In- und Ausland) 	<ul style="list-style-type: none"> – Mitglieder sind gleichberechtigt, haben gleich Ziele und übernehmen Verantwortung. Es hat sich ein vertrauensvolles Verhältnis entwickelt.

Abb. 40: Teams, Projekte und Ergebnisse an der Daltonschule

Sie sind im Lehrerkollegium häufig anzutreffen. Sich beteiligt zu fühlen hat sich nicht nur bei der Dalton-Schule als wichtige Quelle für die Arbeitszufriedenheit herausgestellt (vgl. dazu die Untersuchungen von EDER 1996 und KRAMIS-AEBISCHER/KRAMIS 2000). Als Erfolgserlebnis werten die Betroffenen auch ihre persönliche Kompetenzentwicklung im Verlauf der letzten zehn Jahre. Das betrifft sowohl Vertreter der Schulleitung wie auch der Lehrerschaft: Das Modell der partizipativen Schulleitung liess viele von ihnen persönliche Wertvorstellungen klären und Präsentations- und Argumentationskompetenzen verbessern.

4. Gibt es allenfalls (in-/kompetente) Vorbilder?

Es gab zu DDR-Zeiten eine Art Schulleitungsgremium, in dem sich Schulleitung, SED-ParteiSekretär, Vorsitzende der Schulgewerkschaftsleitung, Pionierleiter (zuständig für ausserunterrichtliche Tätigkeiten) und Hortleiterin sporadisch zu Sitzungen trafen. Die Sitzungen entsprachen eher einem Kontrollgremium, als dass die Beteiligten wirklich etwas zu sagen hatten. Macht und Transparenz wurden mit dem Mauerfall zu öffentliche Themen. Das Modell der kollegialen Schulleitung wurde in Fachzeitschriften diskutiert. Es war der Schulleiterin bekannt. Die Idee entsprach ihrem Weltbild. Sie griff die Anregung auf, um verschiedene Interessenvertreterinnen und -vertreter mit in die Schulleitung einzubeziehen: *„Ich wollte mit den Lehrern gemeinsam die ‘neue’ Schule gestalten.“ (Schulleiterin; Interview, 13.12.2002).* Es sei ihr *„klar“* gewesen, dass sie einen partizipativen Führungsstil pflegen würde, zumal sie sich als Teammensch verstehe und aus der Zusammenarbeit auch Sicherheit in den Entscheidungen schöpfe. Sie ist rückblickend überzeugt, dadurch auch viele Fehler vermieden zu haben.

Der Weg zur heutigen Schulleitungsstruktur war nicht frei von Misserfolgen. Die erste erweiterte Schulleitung scheiterte an *„Vertrauensbruch und Unklarheit im eigenen Rollenverständnis“ (Schulleiterin; Interview 13.12.2002).* Es folgten personelle Wechsel und eine klare Rollendefinition. Daraus entwickelte sich *„ein sehr schönes Konzept für die jetzige Struktur und Arbeitsweise“ (Schulleiterin; Interview 13.12.2002).* Inzwischen ist die Dalton-Schule mit ihrer ESL selbst zum Vorbild geworden. Bestärkt und angeregt durch das gelebte Modell haben weitere Schulen ESL gebildet: eine Grundschule in der Region, eine Oberschule in Berlin und eine Mittelschule in Dresden. Diese Entwicklungen zeigen auch den überregionalen Kontakt und Austausch, den die Schulleitung intensiv pflegt.

5. Inwiefern ist verbale Unterstützung bedeutsam?

Nicht nur die offiziellen Sitzungen und Konferenzen an der Dalton-Schule zeugen von der Bedeutung der gegenseitigen mündlichen Unterstützung. Ohne mündliche Kommunikation auf allen Ebenen ist das Modell der erweiterten Schulleitung nicht zu denken. Sie spielte bereits bei der Entstehung eine Rolle: in der Fähigkeit der Lehrer, sich auseinanderzusetzen. Das Modell der ESL ist sowohl ein Beispiel für ein kooperatives Steuerungsinstrument als auch ein organisationales Interaktionsmodell. Gemeinsam eine Schule führen heisst, sich mitzuteilen und Gedanken auszutauschen. Kommunikation ist Mittel und Zweck zugleich. Ihre vielfältigen Formen – vorab die mündliche – stützen das Modell der ESL: zusammen kommen, Probleme besprechen, Ideen generieren, Argumente austauschen, Pläne schmieden, Lösungen ausdenken, Informationen einholen oder weitergeben, Abmachungen treffen – immer sind Gespräche und Austausch zentral. Bedingung dafür sind Raum, Zeit und die

Bereitschaft, sich auf etwas oder jemanden einzulassen. Ohne gegenseitige Unterstützung entstünden keine gemeinsamen Resultate. Das Modell würde hinfällig; Vereinzelung und Vereinsamung wären die Folge.

Name	Rhythmus der Treffen im Schuljahr
Dienstberatung	ca. alle 2-3 Monate
Klausurtagungen	einmal pro Jahr
Gesamtkonferenz (L, E, S)	zweimal pro Jahr
Teamsitzungen	zum Schuljahresbeginn; im Rhythmus des Schuljahres und der Aufgabenstellungen
Dalton-Team	alle 2-3 Monate und viermal jährlich mit dem Daltonrat
Projektwochen- & Schulfestteam	alle 3 Monate und um die Termine herum nach Bedarf
Medien-Team	monatlich
Beratungs- & Konfliktlöse-Team	monatliche Absprachen und vierteljährliche Treffen
Schulhausgestaltungs-Team	viermal
Team für schulische Höhepunkte	zweimal im Schulhalbjahr sowie vor und nach den Veranstaltungen je nach Bedarf
Regionalisierungs-Team	alle 3 Monate und zusätzlich nach Bedarf
Integrations-Team	wöchentlich

Abb. 41: Sitzungen und Konferenzen an der Dalton-Schule

In den „Keimzellen“ des Modells – in den Teamsitzungen – wird eine offene, unverblünte und direkte Kommunikation gepflegt, wie zwei spontane Sitzungsbesuche zeigten. Inwiefern dieser Kommunikationsstil mit der Schulleitung zusammenhängt, dazu äussert sich eine der anwesenden Lehrkräfte:

„Ich war nicht die einzige an unserer Schule, die eher verhalten war, gewisse Ängste und Tabus hatte. Wir wurden von der Schulleiterin ermuntert, diese Dinge in die Sitzungen und Beratungen einzubringen“ (Physik- und Mathematiklehrerin; 10.12.2002).

Damit wurde quasi von höchster Stelle ein wichtiger Beitrag zu einer offenen, breiten Diskussion geschaffen: ein wichtiger Faktor, der wohl den Erfolg des Modells für die Schule mit erklärt, nämlich die Haltung der Schulleitung, dass alle Gedanken, auch die sogenannt negativen, Teil des Ressourcenpotenzials einer Gemeinschaft sind. Je nachdem, wie mit ihnen umgegangen wird, arbeiten sie im Untergrund oder können zur aktiven Verbesserung der gesamten Schule genutzt werden. Auch hier erweist sich die Aufgabe der Schulleitung einmal mehr als zentral. Inwieweit nun die verbale Unterstützung eher Ursache oder Wirkung der ESL ausmacht, ist schwer zu sagen. Ihr scheint beides zu ähnlichen Teilen zuzuschreiben zu sein. Dass das Modell der ESL an der Dalton-Schule ein Führungsinstrument ist, bei dem sich die Beteiligten offenbar ermutigt sehen, etwas beizutragen, ist bestätigt.

6. Inwiefern spielen emotionale Umstände eine Rolle?

Die Geschichte der ESL hat gezeigt, wie wichtig emotionale Umstände waren. Es wurden streckenweise lange, teilweise harte Diskussionen geführt, die ein grosses Spektrum vielfältiger emotionaler Erfahrungen öffnete: Spannungen aushalten; angegriffen werden oder sich angegriffen fühlen; nicht gehört werden respektive nicht den Mut haben, etwas zu sagen; seine Argumente gestützt oder klug widerlegt hören; erfahren, gar hören, dass den eigenen Interpretationen Missverständnisse zu Grunde liegen – die Liste liesse sich beliebig erweitern. Alle diese Erfahrungen sind je nach Betroffenheit mit mehr oder weniger starken Emotionen verbunden. Das Wissen, dass solch bewegte Auseinandersetzungen schliesslich zu einem guten Ende kommen können, hat sich nachhaltig auf die Kommunikationskultur der Schule ausgewirkt und zeigt sich in Art und Sprache des gegenseitigen Umgangs in den beobachteten Teamsitzungen.

Damals wie heute spielen die Emotionen der Lehrer während der Diskussionen eine grosse Rolle. Beim Unterfangen, das formale Erscheinungsbild der Daltonpläne auf den grössten gemeinsamen Nenner zu bringen, zeigten sich dieselben Mechanismen wie bei der Entstehung des ESL-Modells: Menschen, die ein „Problem“ erkannten und es zur Sprache brachten (Eltern, die verwirrt waren von der Vielfalt der unterschiedlichen Pläne, die Kinder nach Hause brachten, um sie fertig zu bearbeiten). Menschen, die aktiv reagierten und offen für Neuerungen waren (Lehrer, die die Rückmeldungen der Eltern in die Lehrerkonferenz aufnahmen und sich bereit erklärten, etwas zu unternehmen). Menschen, die sich defensiv verhielten oder sich bedroht fühlten (Lehrer, denen diese Sache kein Anliegen war oder die sich fürchteten, in ihre Pläne blicken zu lassen). Hier handelt es sich offensichtlich um die Spannungspole, die mit Veränderungen einhergehen und mit denen ein System umzugehen hat, wenn es neue Wege sucht: innovative Kräfte, die Bewegung bringen, und konservative Kräfte, die Ruhe wünschen, unter einen Hut zu bringen.

7. Sind Formen von metakognitiver Reflexion (= vertieftes Nachdenken über das eigene Handeln) auszumachen?

Schulleitung und Lehrpersonen nahmen das erweiterte Schulleitungsmodell durchaus als gut funktionierend wahr. Welches die Faktoren sind, die dazu beitragen, darüber scheinen die Befragten nicht vertieft reflektiert zu haben. Erst während der Interviews wurden sich die Beteiligten bewusst, was ihr Modell auf besonders solide Füsse stellt – über dessen Zustandekommen und Funktionieren es sich durchaus nachzudenken lohnte. So war von der Schulleiterin zu erfahren, dass sie oft in Sitzungen laut nachgedacht habe, dass Auslegeordnungen und Bestandesaufnahmen Prozesse initiiert hätten, dass die Hilfe von kompetenten Drittpersonen bedeutsam gewesen war oder auch einmal die Auszeit der Schulleitung bei gewissen Lehrerkonferenzen – mit dem bewussten Vertrauen darauf, dass das Kollegium gewisse Dinge alleine aushandeln konnte, aber auch mit der Einstellung, dass trotz Neuerungen auch die Ökonomie der Kräfte berücksichtigt werden wollte.

Es scheint an der Schule ein grosses Potenzial brachzuliegen, Gelingensbedingungen zur ESL offen zu legen, die sich lohnen würden. Denn die „Errungenschaft“ der ESL scheint zum Alltag zu gehören, ohne dass sie in ihren Gelingensbedingungen besonders wahrgenommen oder reflektiert worden wäre. Auf der anderen Seite bestätigen alle befragten Lehrer und Schüler, ihre Meinung in der Schule fast immer oder oft offen eingeben zu können und ihre Gemütsverfassung zeigen zu dürfen. Das Wissen um die tieferen Hintergründe solcher Be-

funde könnte in Zeiten der Belastung hilfreich sein. Gelingensbedingungen zu kennen und sich darauf zu besinnen stärkt Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (BANDURA 1995 und 1997).

Fazit

1. Inwiefern kann das Fallbeispiel „Erweiterte Schulleitung“ der Dalton-Schule als Variante *selbstwirksamen Lernens* gelten?

Nach der vorliegenden Diskussion zu schliessen kann das Modell der ESL vor allem für die Schulleitung und für die Lehrpersonen der Dalton-Schule als Spielart *selbstwirksamen Lernens* bezeichnet werden, gemessen an den fünf Quellen, die BANDURA zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nennt (vgl. Kp. 4, Abb. 25).

Folgenden Punkte stützen diese Aussage:

- Schulleitung und Lehrpersonen haben durch das Modell der ESL erfahren, dass sie trotz unterschiedlicher Standpunkte fähig sind, die Geschicke der Schule konstruktiv zu steuern. -> Quelle 1
- Schulleitung und Lehrpersonen haben erlebt, wie Mut und Ermutigung zur offenen Kommunikation Türen öffnen kann zur gemeinsamen, erfolgreichen Bewältigung von Krisen. -> Quelle 3 und 2
- Die offene Kommunikations- und Auseinandersetzungskultur trug zum gegenseitigen Vertrauen von Schulleitung und Lehrpersonen bei. -> Quelle 4
- Entwicklungsbedarf zeichnet sich dort ab, wo vertieftes Nachdenken darüber nötig ist, welches der persönliche Beitrag von Schulleitung und Lehrpersonen ist, der zum Gelingen des Modells beigetragen hat. -> Quelle 5

2. Inwiefern war der Fragenkatalog dienlich?

Mit seiner Hilfe war es möglich, ...

... das Modell der „Erweiterten Schulleitung“ an der Dalton-Schule als Spielart *selbstwirksamen Lernens* zu eruieren.

... das Modell der „Erweiterten Schulleitung“ als gelungenes Zusammenspiel von äusseren politischen Bedingungen und persönlichen Wertvorstellungen der Beteiligten zu begreifen (Frage 1).

... die kreative Kraft verschiedener Standpunkte zu erkennen, wenn die Beteiligten sich Zeit lassen und sich auf das Wagnis einer konstruktiven Auseinandersetzung einlassen (Fragen 2 und 3).

... die Bedeutung auch von negativen Vorbildern zu verstehen, wenn die Beteiligten beseelt sind vom Gedanken, gemeinsam etwas verbessern zu wollen (Frage 4).

... aufzuzeigen, wie zentral formelle und informelle Interaktion und mündliche Kommunikationsprozesse sind, welche Rolle dabei der mündlichen Unterstützung zukommt und welche Auswirkungen sie auf das Schulklima haben (Fragen 5 und 6).

... wichtige Lücken zur Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufzuspüren respektive Entwicklungspotenzial hinsichtlich der Erfolgsreflexion des Modells zu orten (Frage 7).

6.1.2 Fallbeispiel 2: Der Daltonunterricht an der Dalton-Schule

Der Daltonunterricht an der Dalton-Schule orientiert sich an Helen Parkhursts Daltonplan-Pädagogik. Vorab einige Informationen zum Daltonplan nach Parkhurst: Zur Zeit der *progressive aera*⁴³ sah sich Helen Parkhurst als Lehrerin der Aufgabe gegenüber, in der Stadt Dalton/Massachusetts eine altersgemischte Grossklasse zu unterrichten. Sie entwickelte einen methodisch-pragmatischen Ansatz für die Arbeit mit den Kindern. Ihr „Plan“⁴⁴ bestand darin, relevante Wissensgebiete mittels Lernaufgaben (*assignments*) so aufzubereiten, dass die Kinder selbstständig oder in Kooperation miteinander arbeiten konnten – rezeptiv oder entdeckend.

„Die organisatorischen Massnahmen des Daltonplans zielen darauf ab, das Lernen ausserhalb von Lehrveranstaltungen zu ermöglichen und den Handlungsspielraum der Schüler zu erweitern. Das oberste pädagogische Ziel liegt in der Förderung des Kindes in seiner Entwicklung zu „the fearless human being ... who knows how.“ (Parkhurst, nach EICHELBERGER 2002, 31).

„Das Grundprinzip des Daltonplanes besteht darin, die (traditionellen) Lehrstrategien in eine Didaktik der Aneignungsstrategien zu übersetzen.“ (POPP 1995). Die Lernpensen (*assignments*) spielen dabei eine zentrale Rolle. Es handelt sich dabei um „schriftliche Studieranleitungen“, die Parkhurst auch „*assistant teachers*“, „*jobs*“ „*contracts*“ nennt (EICHELBERGER 2002, 26). Es ist das Recht und auch die Pflicht der Lehrpersonen, Lernpensen zu erstellen. Der Lerninhalt soll motivierend, übersichtlich und zum Selbststudium geeignet aufbereitet sein, so dass die Schüler etwas Neues (dazu-)lernen – selbstständig, in Partner- oder Gruppenarbeit. Der Schüler hat seinerseits das Recht und die Pflicht, das Lernpensum selbstständig auszuführen. Der Inhalt jedes Lernpensums ist in verschiedene Anforderungsniveaus und in unterschiedliche Zeitbudgets gegliedert. Wenn die Schüler ihre *assignments* fertig bearbeitet haben, tragen sie den Stand ihrer Arbeit auf einer persönlichen Karte ein. Im Fachzimmer und im Klassenzimmer wird auf Übersichtstafeln öffentlich Buch geführt. Der einzelne Schüler sieht so, wo er im Vergleich zum fachlichen Jahrespensum respektive im Vergleich zu seinen Kameraden steht.⁴⁵ Die verantwortliche Lehrperson kann im Bedarfsfall Schüler unterstützen, die Schwierigkeiten haben oder zurückbleiben.

Der Daltonplan ist ideologisch weniger stark geprägt als andere reformpädagogische Konzepte wie zum Beispiel der Jenaplan oder die Waldorfschulen – obwohl auch hinter dem Daltonplan ein dichtes pädagogisches Programm steht (POPP 1995, 1999). Diese Einschätzung soll dazu beigetragen haben, dass der Plan bereits zu Parkhursts Zeiten weit verbreitet war und eine Fortsetzung bis ins 21. Jahrhundert fand (BESUDEN 1968). Die meisten Schulen, die heute nach der Daltonplan-Methode arbeiten, haben eigene Ausprägungen entwickelt. So auch im Fall der untersuchten Schule. Die Schulleiterin hat den Daltonplan 1994 an einer holländischen Grundschule kennen gelernt. Aus dem Wunsch heraus, den Schülern bessere Lernbedingungen zu ermöglichen, hat sie den Daltonplan im eigenen Unterricht erprobt. Durch die praktische und theoretische Auseinandersetzung wuchs ihre Überzeugung, dass der Plan ein wirkungsvolles Instrument sei, den Schülern mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übertragen. Die Schulleiterin erzählte den Lehrerkollegen ihre Erfahrungen weiter. Sie initiierte im Rahmen der erweiterten Schulleitung ein Dalton-Team, das die Weiterentwicklung des Daltonplans bis heute vorantreibt.

Der Unterrichtstag eines Schülers an der Dalton-Schule ist in so genannte „feste“ Stunden und so genannte „Daltonstunden“ eingeteilt – auch „Daltonbänder“ genannt. Die festen

Stunden entsprechen dem herkömmlich-traditionellen, lehrerzentrierten Altersklassenunterricht.⁴⁶ In den Daltonstunden gelten für die Lernenden die Prinzipien der Freiheit, der Zusammenarbeit und der Selbstständigkeit, so wie Parkhurst sie als pädagogische Grundprinzipien ihres Planes definiert hat. Die Prinzipien beziehen sich

- auf die Wahl von Lernpensen; der Schüler ist frei, welches er bearbeitet.
- auf die Wahl des Arbeitsortes und die Wahl des Kooperationspartners.
- auf die selbstständige Bearbeitung durch die Schüler.

Die Lernpensen werden an der Dalton-Schule auch „Wochenpläne“ oder einfach „Pläne“ genannt. Fachlehrpersonen gestalten sie nach den Empfehlungen eines Leitfadens, den das Dalton-Team erarbeitet hat und der in intensiver Diskussion weiter entwickelt wurde. Der Leitfaden enthält formale und inhaltliche Kriterien sowie Bewertungsrichtlinien. Zu den formalen Angaben gehören die fortlaufende Nummerierung des Wochenplans, das Datum der Aus- und Abgabe, eine Rubrik für den Namen der Schülerin/des Schülers, eine Rubrik für die Klasse und das Fach, auf welches sich das Pensum bezieht. Im „Kopf“ soll das Ziel des Plans in Form einer Botschaft aufgeschrieben sein: „*Wir lernen die FCKWs, die ‘Ozonkiller’, kennen!*“ oder „*Wir lernen Briefe und Einladungen zu formulieren und zu schreiben*“ oder „*Wir vertiefen den Marktbegriff, indem wir uns ein Modell vom Markt aufbauen, über Angebot und Nachfrage sprechen sowie an verschiedenen Beispielen die Marktwirklichkeit kennenlernen*“ (*Zielsetzungen von Lernpensen an der Dalton-Schule im Schuljahr 2002/2003*).

Der „Rumpf“ hat in der Regel die Form einer Tabelle mit vier Spalten: „Inhalte/Aufträge“, „Hinweise“ (zur Sozialform, zu Regeln, Lösungsprinzipien u. Ä.), „Wie und wann gelöst“ und „Anmerkungen“. Die Inhalte, auch Aufträge genannt, sollen zielorientiert formuliert sein und verschiedene Lösungswege offen lassen. Die Aufträge sind in zwei Hauptbereiche gegliedert: den Pflichtbereich und den Wahlbereich. Die „Pflichtaufgaben“ sind so gestaltet, dass sie es dem Schüler ermöglichen, den relevanten Stoff zu lernen. Die Wahlaufgaben sind ein zusätzliches Angebot mit weiteren Übungen, Selbstkontrollangeboten, fächerübergreifenden Aspekten, Trainingsaufgaben oder kreativen Aufgaben wie z.B. Rätsel u.ä. Die Pläne sind mit Materialien oder Übungen ergänzt und graphisch ansprechend aufbereitet, sei es mit Definitionen, mit Symbolen oder animierenden Zeichnungen und zentralen Botschaften.

Die fertigen Pläne werden von den Lehrpersonen durchgesehen und mit *sehr gut, gut, in Ordnung, nicht in Ordnung, zurück* oder *nicht bearbeitet* beurteilt. *Gut* ist ein Plan dann, wenn alle Aufträge aus dem Pflichtteil vollständig, qualitativ gut und formal ansprechend erfüllt sind. *Sehr gut* ist er dann, wenn auch Elemente aus dem Wahlteil gelöst wurden. *In Ordnung* lautet die Rückmeldung, wenn der Plan die Zielsetzung im Wesentlichen eingelöst hat.

Wo wichtige Inhalte und Aufträge fehlen, ist der Plan *nicht in Ordnung*. Wenn ein Schüler die Spalte „*Wie und wann gelöst*“ nicht ausgefüllt hat, muss er den Plan nochmals bearbeiten. Er kann den Plan ohne Bewertungsnachteil noch einmal einreichen. Nützt er die neue Möglichkeit nicht, wird der Plan mit *mangelhaft* bewertet. Nach drei Plänen – so ist es im Leitfaden vorgesehen – werden die Worturteile zu einer Note zusammengefasst, um die Eigenverantwortung und die Handlungskompetenz des Schülers zu honorieren. Die Eltern werden je nach Klassenstufe respektive nach pädagogischem Handlungsbedarf orientiert.

Stunde	Fächer				
1.	Klassenleiter	Deu	Ge	Russ/Frz	Engl
2.	Sport/T HW	Soz	Ku	Mathe	Ethik
3.	Daltonband				
4.					
5.	T HW/Sport	WpK/2.FS	Mathe	Ge	Bio
6.	Daltonband				
7.					

Abb. 42: Feste Stunden und Daltonstunden

Die Pensen erstrecken sich in der Regel über eine oder mehrere Wochen. Die Lehrer verteilen sie in den festen Stunden. Dort besprechen sie die Pläne mit den Schülern, die sie dann in den Daltonbändern bearbeiten. Die Daltonbänder sind auf vier Wochentage gelegt: Montag bis Donnerstag. Immer in der 3. und 4. und in der 6. und 7. Stunde steht Zeit für die selbstständige Schülerarbeit zur Verfügung. Arbeitsort ist in der Regel die Schule: eine Arbeitsnische oder ein Klassenzimmer.⁴⁷ In den Zimmern ist immer eine Lehrperson anwesend. Sie sorgt für eine ruhige Arbeitsatmosphäre und hilft im Bedarfsfall. Wenn die Dalton-Zeit an der Schule nicht ausreicht, um einen Plan fertig zu bearbeiten, beenden ihn die Schüler zu Hause.⁴⁸ Wer schnell arbeitet, hat die Möglichkeit, über den Wahlteil hinaus von den Lehrpersonen weitere Aufgaben zu erhalten. Die Pläne müssen zu einem bestimmten Zeitpunkt abgegeben werden. Der Lernstand der Schüler wird in der Regel mit einer Prüfung erhoben. Die Bewertung der Pläne kann je nach Abmachung auch in die schriftliche Benotung einfließen.⁴⁹

Alle Lehrpersonen und alle Schüler sind in irgendeiner Weise mit dem Daltonunterricht konfrontiert. Die Lehrpersonen gestalten die Lernpläne, sorgen für ein ruhiges Arbeitsklima in den Klassenzimmern und sind Ansprechpersonen in den Daltonstunden. Schülerinnen und Schüler der Integrationsklassen (mit besonderen Lernschwierigkeiten) kennen die Daltonstunden genauso wie die Schüler der 9. und 10. Klassen. Der Umfang der Daltonisierung ist in der Regel bei den jüngeren Schülern geringer als bei den ältesten, wo er je nach Klasse bis zu 50% der Lernzeit umfassen kann. Die Schule weist Dalton-Erfahrung in den Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik aus sowie in Biologie, Chemie, Französisch, Geographie, Geschichte, Kunst, Musik, Sozialkunde, Werken und Wirtschaft.

Diskussion

1. Inwiefern spielen Fragen nach dem Sinn oder der Bedeutung eine Rolle?

Der Daltonunterricht hat seit dem Schuljahr 1995/1996 einen festen Platz an der Schule. Das Dalton-Team steht in regelmässigem Kontakt mit Eltern, Schülern und Lehrpersonen. Alle Befragten erachten es als wichtig, selbstständiges Arbeiten mit dem Daltonplan zu fördern. Worauf ist dieses Ergebnis zurückzuführen? Als die Schulleiterin 1994 ihre Reise nach Holland antrat, wo sie dem Daltonplan das erste Mal begegnete, geschah dies vor dem Hin-

offenbar auch die Frage, die die Schuldezernentin unter anderem bewegte, Reisen zu verschiedenen „Schauplätzen“ reformpädagogischer Schulen zu organisieren (Schulleiterin; Interview, 13.12.2002).

Dieselbe Frage stellte sich auch die junge Schulleiterin. Ihr Bild einer „neuen“ Schule war keineswegs gemacht. Als Mathematiklehrerin machte sie jedoch bei der Arbeit mit 25 Kindern in einem Raum ähnliche Erfahrungen wie Parkhurst: *Eine* Lehrperson, die *alle* Kinder in *derselben* Zeit zu *demselben* Thema weiterbringen sollte, schien nicht ihren Vorstellungen einer befriedigenden Lernsituation zu entsprechen. Sie suchte nach Wegen, die Lernsituation für die Kinder zu verbessern. Der Besuch einer holländischen Grundschule, die als Daltonschule konzipiert war, machte ihr Eindruck: „*So muss Schule sein, dachte ich: freundlich, ziel- und leistungsorientiert und Schüler, die lernen wollen.*“ (Interview, 13.12.2002). Die Bekanntschaft mit dem Daltonplan fiel in eine Zeit, in der die Schulleiterin auf der Suche nach Neuem offen war. Der Daltonplan schien ihr ein gangbarer Schritt auf dem Weg, die Differenzierungsproblematik anzugehen. Eigenes Experimentieren und Rückmeldungen von Kindern und Eltern bestärkten sie bei der Arbeit. Die Keimzelle des Daltonplan-Unterrichts an der Schule war geboren.

Der Samen fiel offensichtlich auf fruchtbaren Boden. Auch andere Lehrpersonen taten sich schwer mit den unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern. Man wusste von der Arbeit der Schulleiterin. Einige Lehrer interessierten sich dafür und wollten mehr erfahren. Eine zweite Reise nach Holland folgte 1996 mit allen Lehrpersonen. Während bereits 1996 die Hälfte der Lehrer den Daltonplan praktizierten, löste die Reise mit dem ganzen Kollegium einen Innovationsschub auf die gesamte Lehrerschaft aus: Im Schuljahr 1996/1997 war die ganze Schule daltonisiert. Zusätzliche schulinterne und -externe Lehrerfortbildungen zum offenen Unterricht brachen das Eis. Nach zwei Jahren Vorlauf waren alle Lehrerinnen und Lehrer bereit, den Daltonplan im eigenen Unterricht zu erproben.

Wie schätzen die Beteiligten den Daltonunterricht nach mehr als fünfjähriger Arbeit ein? Schulleitung, Lehrpersonen und Eltern sind prinzipiell überzeugt, dass es wichtig sei, die Lernenden zur selbstständigen Arbeit anzuhalten. Auch die befragten Schülerinnen und Schüler sehen den Sinn des selbstständigen Lernens mit dem Daltonplan ein. Sie schätzen nach eigenen Angaben die drei Freiheiten, die es ihnen ermöglichen, Ort, Lernpensum und Lernpartner selber wählen zu können.

Drei Bedingungen scheinen zentral, weshalb sich der Daltonunterricht an der Schule etabliert hat:

- die Haltung der neuen Schulleitung, eine „neue Schule zu bauen“
- die Differenzierungsproblematik, deren Lösung einigen Lehrpersonen ein Anliegen war
- ein „naheliegender“ Lösungsansatz (er wurde von der Schulleiterin vor Ort praktiziert), der funktionierte und der professionell unterstützt wurde (von einem holländischen Dalton-Experten und durch interne Lehrerweiterbildung).

Die drei Bedingungen zeigen, dass auch im Fallbeispiel 2 eine Art „systemischer Sinn“ auszumachen ist: Die politische Schulsituation, die Offenheit der Schulleitung und ein erprobter Lösungsansatz verhalfen dem Daltonplan zum Durchbruch.

2. In welcher Hinsicht kann von Herausforderungen gesprochen werden?

Der Daltonplan stellt(e) die Schule vor verschiedene Herausforderungen. Sie kristallisieren sich an den pädagogischen Grundsätzen der Daltonplan-Pädagogik: Freiheit, Verantwortung und Kooperation.

Die grössten Herausforderungen sind exemplarisch ersichtlich aus der Antwort eines Schülers auf die Frage, was für ihn „selbstwirksam sein“ bedeute:

„Selbstwirksam zu sein heisst für die Lehrpersonen, dass die Schule kein Drillfeld ist. Es heisst für sie, mit den Schülern zu lernen. Für die Schüler bedeutet es, dass wir mit Plänen selbstständiger werden. ‚Der Rahmen ist da, die Vollendung nicht‘, so sagte jeweils Cees Janssen.⁵⁰ Wir können den Lehrer, den Raum und das Pensum wählen und meist auch, mit wem wir zusammenarbeiten wollen. Die Vorteile für uns sind: Wir können nachfragen. (...) Nachteile für Lehrpersonen: Sie müssen Pläne herstellen und korrigieren“ (Daniel, 13-jährig; Interview, 12.12.2002).

Eine erste Herausforderung betrifft die Arbeitshaltung der Lernenden. Die Freiheit und die Verantwortung von Schülerinnen und Schüler beziehen sich auf die Wahl des Raumes, des Lehrers und des Pensums. Eine Schülerin hat die Freiheit, in ihrem eigenen Lerntempo einer Aufgabe nachzugehen, bis sie die Aufgabe verstanden hat. Sie übernimmt damit auch die Verantwortung, dass dies wirklich geschieht. Was wiederum abhängig ist von ihrer Haltung: *„Selbstwirksam zu sein heisst, dass viele Schüler oft keine Lust haben.“* (Schülerin, 14-jährig; Interview, 9.12.2002). Haltungen entziehen sich dem Einflussbereich von aussen. Hier liegt eine zentrale pädagogische Herausforderung, gerade im Zusammenhang mit dem selbstständigen Lernen: Über Haltungen muss gesprochen werden. Immer wieder. Sie bestimmen letztlich, ob gelernt wird, egal wie eng oder wie weit die Rahmenbedingungen gesteckt sind. Dafür, dass diese Diskussion nicht zu erlahmen droht, sorgt das Dalton-Team.

Eine zweite Herausforderung betrifft die Haltung der Lehrenden. Sie sind unter Umständen in ihrer Rolle als Experten herausgefordert, zum Beispiel dann, wenn sie während der Daltonzeit von Schülern zu fachfremden Themen befragt werden. Die Herausforderung für Lehrpersonen heisst, die Haltung eines Lernenden einzunehmen – obwohl die Lehrer wissen, wie gut es tut, gefragt zu sein. Oft ist eine Antwort schnell zur Stelle. *„Eine Antwort des Lehrers verhindert den Erfolg des Schülers, selber eine Antwort zu finden“*, meint eine Lehrerin. *„Aber es ist nicht immer einfach, daran zu denken.“* (Lehrerin für Deutsch; Interview, 10.12.2002). Der Sport- und Informatiklehrer ergänzt:

„Die Angst, etwas nicht zu wissen, ist ein Lehrerproblem. Denn die Schüler sind während des Daltonunterrichts aufgefordert, zuerst sich selber, dann einen Mitschüler und erst am Schluss den Lehrer zu fragen. – Junge Schüler haben allenfalls noch die Tendenz, Lehrer zu fragen. Aber in der Regel fragen die Schüler uns Lehrer selten“ (Sport- und Informatiklehrer; Interview, 11.12.2002).

Inwiefern die Angst etwas nicht zu wissen eine Herausforderung für Lehrer darstellt oder andere Gründe hat, sei dahin gestellt. Der offene Unterricht jedoch kann Lehrpersonen vor weitere Schwierigkeiten stellen: Wenn die Schüler in erster Linie selber oder von Mitschülern lernen (sollen), dann scheint der Lehrer während des Daltonunterrichtes nichts zu tun zu haben. Hier könnten sich aus der Sicht der klassischen Lehrerrolle Legitimationsfragen ergeben: Wozu bin ich eigentlich hier? – Die Daltonzeit wird von den Lehrern unterschiedlich genutzt. Eigene Arbeiten zu erledigen ist ebenso möglich wie Einzelbesprechungen mit Schülern zu halten. Was sich auf jeden Fall einstellt: Lehrerinnen und Lehrer machen Beobachtungen. Sie sind wichtige Informationen, um Schülerverhalten in den Daltonzeiten zu steuern. Gerade jene Schüler, denen es leicht fällt, sich und andere abzulenken, drohen durch die Maschen zu fallen.

Hier ergibt sich die dritte Herausforderung: Die Lehrer der Dalton-Schule sind gefordert,

immer wieder neue Wege für Schüler zu finden, die mit den Rahmenbedingungen des Daltonunterrichts nicht zurecht kommen. So haben sie zum Beispiel beschlossen, dass Schüler in Ausnahmefällen die Möglichkeit haben sollen, während des Daltonbandes „Dampf“ abzulassen. Es ist Schülern erlaubt, ausnahmsweise Sport zu treiben, Musik zu machen oder handwerklich tätig zu sein, wenn sie die Wochenpensum zum vorgegebenen Zeitpunkt abgeben. Für Schüler mit Lernschwierigkeiten schuf die Lehrerschaft den Förderunterricht. Für störende Schüler wurde die Schulstation geschaffen: Lehrer haben die Möglichkeit, Schüler, die bei der Lehre stören oder sich selbst oder andere am Lernen hindern, auf die Schulstation zu schicken. Sie besteht aus einem freundlich eingerichteten Zimmer, in dem „fehlbare“ Schüler von den pädagogischen Mitarbeiterinnen betreut und in ihrem Lernen unterstützt werden.

Eine vierte Herausforderung betrifft die Herstellung der Lernpensum. Es liegt in der Verantwortung der Lehrpersonen, die Lernpensum zu gestalten – respektive die Wochenpläne, wie sie an der Dalton-Schule genannt werden. Sie sind Dreh- und Angelpunkt für die Lernarbeit in den Daltonstunden. Parkhurst stellte hohe Anforderungen an die Gestaltung von Lernpensum (PARKHURST 1994, vgl. auch POPP 1995). Sie widerspiegeln das dichte pädagogische Programm der Daltonpädagogik – auf der methodisch-didaktischen Ebene. Nach EICHELBERGER (2002, 27) liegt die Aufgabe der *Assignments* im Motivieren, Instruieren und im Lernen-Lehren. Die Herstellung der Lernpensum hat sich an der Dalton-Schule in verschiedener Hinsicht als Herausforderung erwiesen: Was unterscheidet Lernpläne (*assignments*) von Wochenplänen oder Lernprogrammen?⁵¹ Wieviel Freiheit respektive wie viele Vorgaben in der inhaltlichen und formalen Gestaltung der Pläne sind sinnvoll? – Die anfänglich grossen Gestaltungsfreiheiten der Lehrpersonen mussten kanalisiert werden. Eltern fanden sich kaum mehr zurecht in der Vielfalt der Pläne, die ihre Kinder mit nach Hause brachten. Das Dalton-Team reagierte und entwarf einen Leitfaden mit Richtlinien, wie die Pläne gestaltet sein sollten. Der Leitfaden stiess nicht bei allen Kollegen auf Verständnis. Er war jedoch der Anlass, sich weiter mit der Frage auseinanderzusetzen, was denn ein gutes Lernpensum ausmacht.

Eine fünfte Herausforderung betrifft die Bewertungsproblematik des Daltonplanes.⁵² Um die Lernfortschritte der Kinder sichtbar zu machen, finden je nach Situation und je nach Bedeutung des Lernpensums klassische Prüfungen statt, an denen die Kinder zum bearbeiteten Stoffgebiet befragt werden. Hier muss darauf geachtet werden, dass Prüfungen dann angesetzt werden, wenn alle Schüler das Lernpensum mindestens bis zu den Grundanforderungen bearbeitet und verstanden haben. Nach Parkhursts Konzept können Schüler erst dann ein neues Pensum in Angriff nehmen, wenn sie das vorhergehende erfolgreich gemeistert haben. Lernen und Erfolgserlebnis (*Mastery Experience*) sollen zueinander gehören. Inwiefern und ob die beiden Lernkulturen, die klassischen Unterrichtsstunden und die Daltonstunden, bei der Bewertungsproblematik eine Rolle spielen, müsste weiter untersucht werden. Der klassische lehrerzentrierte Unterricht in Lektionen und Jahrgangsklassen umfasst jedenfalls etwa 3/7 aller Stunden, der Daltonunterricht etwa 4/7.

Der Daltonplan bietet ein grosses Potenzial für die kollegiale Zusammenarbeit an einer Schule (vgl. auch POPP 2002a, 67 ff.). Hier eröffnet sich die letzte und wohl weitreichendste Herausforderung in der Arbeit mit dem Daltonplan. Denn die Lehrpersonen stellen gemeinsam Lernpläne her, tauschen sie aus und entwickeln sie weiter. Sie suchen Materialien für die Daltonarbeit und bereiten sie entsprechend auf. Sie tauschen Schülerbeobachtungen

aus und diskutieren Rahmenbedingungen zum Daltonunterricht. Die kollegiale Zusammenarbeit braucht Zeit. Dafür muss immer wieder Raum geschaffen werden. Offiziell ist der Donnerstagnachmittag dafür vorgesehen. Oft reicht er nicht aus und weitere Zeitressourcen müssen geschaffen werden. Die Lehrpersonen sehen sich immer wieder mit zeitlichen Belastungsgrenzen konfrontiert, gerade dann, wenn zusätzliche Einzelgespräche mit Schülern oder Eltern anstehen.

Gespräche sind immer auch emotionale Herausforderungen, vor allem dann, wenn es darum geht zu erkennen, wie unterschiedlich Regeln interpretiert werden. Welche Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit dem Daltonplan sind für wen wie sinnvoll? Wo gibt es Spielraum, wo müssen Grenzen gesetzt werden? Wozu? Wer ist schliesslich dafür verantwortlich? – Solche Fragen bewegen das Dalton-Team immer wieder. Die Lehrpersonen bewerten die wiederkehrende Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen zum Daltonplan unterschiedlich: Die einen erleben sie als Kräfte zehrend. Sie gehen davon aus, dass Regeln dazu da sind, eingehalten zu werden. Andere sind der Auffassung, dass Regeln Übertritte brauchen. Erst dann sei es möglich, Regelverstösser wieder in die Gemeinschaft zurückzuholen.

3. Sind gelingende Momente und Erfolgserlebnisse ein Thema? Inwiefern?

Als grösster Erfolg ist wohl die kontinuierliche, mehr als 10-jährige Entwicklungsarbeit der Dalton-Schule zu nennen. Sie hat die schwierige Phase der Neuorientierung in den 90er Jahren erfolgreich überstanden und eine eigenständige Profilierung hervorgebracht. Denn nicht alle Eltern waren von Beginn an begeistert von den neuen Lernideen, welche die Schule mit dem Unterricht nach dem Daltonplan verfolgte. Ein anfänglicher Leistungseinbruch bei den Schülernoten machte den Lehrerinnen und Lehrern zusätzlich zu schaffen. Mit externer Evaluationshilfe gelang es ihnen, wieder an die alten Leistungen anzuknüpfen und sie sogar auszubauen: Die Schüler wiesen über die geforderten Lernleistungen hinaus auch Erfahrungen und Fähigkeiten im selbstständigen Arbeiten aus.

Das Profil der Dalton-Schule entstand im Zuge der Schulentwicklung und ist als weiterer Erfolg zu werten, denn die Schule wurde im Jahr 2002 als erste offizielle deutsche Schule als Mitglied in die *Dalton Association* aufgenommen (www.daltoninternational.org). Neben dem Unterricht nach dem Daltonplan sind aber noch eine Vielzahl weiterer Initiativen entstanden, wie bereits im Fallbeispiel 1 erwähnt wurde (vgl. Abb. 40).

Aus der Vielzahl von Initiativen sei stellvertretend die Arbeit des Integrationsteams erwähnt (vgl. Abb. 43). Es sorgt dafür, dass auch lernschwache und lernbehinderte Schüler eine angemessene Förderung erhalten – ein wichtiges Zeichen in einem Umfeld, in dem die Arbeitslosigkeit einen Fünftel der Bevölkerung ausmacht. Die Arbeit mit dem Daltonplan macht es möglich, dass eine breite Palette von Kindern mit verschiedenen Leistungsvoraussetzungen an derselben Schule verbessert gefördert werden kann: Neben Kindern mit Lernschwierigkeiten und behinderten Kindern finden an der Schule auch Anwärterinnen aufs Gymnasium Platz. Die erklärte Zielsetzung der Schule und die intensive Zusammenarbeit der betreffenden Lehrpersonen machen dies möglich.

Die Dalton-Schule ist inzwischen von einer grossen Anzahl verschiedener Interessengruppen besucht worden. Interessierte können hier die Daltonpraxis vor Ort miterleben. Verschiedene Publikationen über die Schule sind erschienen (BECK R. 1999, BROCKMEYER 1997). Einladungen zu Konferenzen, Kongressen und Workshops haben beigetragen, dass das schulische Selbstverständnis gewachsen ist. Nicht nur Schulleitung und Lehrpersonen, auch

<i>Dalton-Team</i>	<i>Projekte/Aufgaben</i>	<i>Ergebnisse</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – individualisierendes und gemeinschaftsbildendes Lernen auf der Grundlage des Daltonplanes (nach Parkhurst) fördern und pflegen – systematische Evaluation des Daltonunterrichtes, Auswertung und Präsentation der Ergebnisse (Schwerpunkte sind: Qualität von Wochenplänen, Erfassen der Leistungsentwicklung in ausgewählten Fächern, jährliche Fragebögen zur Zufriedenheit mit dem Daltonunterricht und zum Schulklima bei Schülern, Lehrern und Eltern) – Arbeit mit dem Daltonrat (Steuerungsgremium aus Schülern, Eltern, Lehrern für den Daltonunterricht) – Durchführen von Seminaren, Informationsveranstaltungen, Elternabenden, Konferenzen und thematischen Dienstberatungen – Öffentlichkeitsarbeit – Mitwirkung im Verbund Selbstwirksamer Schulen e. V. (www.Selbstwirksameschulen.de) – Zusammenarbeit mit anderen Daltonschulen in Dalton International (www.daltoninternational.org) – Kontakt zum Cerneda-Projekt (EU-Projekt zur Förderung des Daltonunterrichtes mit Sitz in Wien: www.europaschule.at/link6/cerneda_Projekt/Programm) 	<ul style="list-style-type: none"> – Allmähliche aber sichtbare Veränderung des Schulklimas, z.B. weniger Vandalismus und Gewalt innerhalb der Schülerschaft, mehr Partnerschaftlichkeit zwischen Lehrern und Schülern, verringerter Krankenstand bei Lehrkräften – Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Unterrichtes durch neue Ideen, die Suche nach praktischen Problemlösungen und das Aufdecken von Fehlentwicklungen – Daltonratschüler helfen bei der Problemlösung in ihren Klassen, sie informieren Gäste der Schule, treten gemeinsam mit Lehrern und Eltern in Versammlungen auf und beteiligen sich bei der Standbetreuung während der jährlichen Bildungsmesse in der Landeshauptstadt – seit 2001 beteiligen sich Daltonratschüler an den Herbstkonferenzen im Verbund Selbstwirksame Schulen e. V. – seit 2002 nehmen Lehrkräfte an Veranstaltungen von Cerneda teil, die Durchführung eines Seminars zum Daltonunterricht im Fremdsprachenbereich durch Gewisscher Lehrkräfte findet im September 2003 in Wien statt

Abb. 43: Dalton-Team: Aufgaben und Ergebnisse

Schüler berichten von ihren Erfahrungen auf dem Weg und in der Arbeit mit der dreistufigen Binnendifferenzierung des Daltonplanes. Die Entwicklung ist noch keinesfalls abgeschlossen. Die Schulleitung ist offen für neue Ideen und weiter auf dem Weg, die tägliche Arbeit mit dem Daltonplan zu verbessern.

4. Gibt es allenfalls (kompetente) Vorbilder?

Vorbilder spielten sowohl in der Entwicklungsgeschichte wie auch in der täglichen Arbeit mit dem Daltonplan eine Rolle:

„Anfangs der 90er Jahre lasen wir alles, was es zu DDR-Zeiten nicht gab: Literatur zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, zum offenen Unterricht, zum Wochenplan und zur Planarbeit im Allgemeinen, zum sozialen Lernen, zur Gruppenarbeit und zur Partnerarbeit, auch Spiele.“ (Schulleiterin; Interview, 13.12.2002).

Auch die Reise nach Holland war ein Zeichen des neugierigen Aufbruchs in neue geographische und fachspezifische Gebiete. Und ohne das holländische Vorbild wäre der Daltonplan nicht an die Schule gekommen. Die Besuche in Holland zeigten der Schulleitung, später auch der Lehrerschaft, dass der Daltonplan funktioniert. Obwohl die Lehrer 1996 ein offenbar elitäres holländisches Daltongymnasium besuchten, das grossen Zulauf hatte. Das Gymnasium soll über schöne, labormässige Fachräume verfügt haben, jedoch täglich über lediglich eine Daltonstunde. Der Eindruck der Lehrer war offensichtlich nicht befriedigend: „*Nur eine Daltonstunde täglich und viel Lärm in den festen Stunden*“, fasste der Schulleiterstellvertreter zusammen (Interview, 9.12.2002). Aber die Besuche brachten offenbar die Gewissheit, dass es möglich und lohnend sei, das selbstständige Arbeiten der Lernenden in der Schule zu fördern.

Genauso, wie die holländische Grundschule anlässlich der ersten Reise für die Schulleiterin ein Vorbild war, genauso war es die Schulleiterin für die Lehrpersonen. Sie hatte intensiv gelesen und sich weitergebildet – das wusste man. Persönlich überzeugt vom Daltonplan hatte sie sich vor Ort informiert, sich theoretisch damit auseinandergesetzt und fachkundig beraten lassen. Ihre Erfahrungen bei der eigenen Arbeit im Klassenzimmer machten sie glaubwürdig. Sie vermochte kompetent über die Stärken und Schwächen des Plans zu sprechen – zumindest was ihren eigenen Unterricht betraf. Das holländische Modell rückte dadurch auch für die Lehrpersonen der Schule in nächste Nähe. (Mentale) Distanzen verringerten sich und öffneten nach und nach neugierigen Fragen und Unterrichtsbesuchen Tür und Tor. Die Vorbildwirkung ist neben der intensiven Lehrerfortbildung wohl mit entscheidend gewesen, dass bereits nach einem Jahr die Hälfte der Lehrpersonen, nach zwei Jahren die ganze Schule den Plan praktizierten.

Vorbilder sind sich auch die Schüler: „*Frage zuerst dich selber, dann einen Mitschüler, bevor du den Lehrer fragst*“, lautet die Arbeitsregel für die Schüler während der Daltonarbeit (Daniel; Unterrichtsbesuch, 12.12.2002). Die Lernenden erleben es als Selbstverständlichkeit, auch ohne Anleitung der Lehrpersonen ihre Pensen zu bewältigen. Wenn jüngeren Schüler gegen den Grundsatz verstossen, werden sie anfänglich von den Lehrpersonen darauf aufmerksam gemacht. Auch die meisten Schüler lernen schnell, einander auf die Regeln hinzuweisen – und sich gegenseitig umso intensiver zu helfen. Eine Schülerin antwortete auf die Frage, welches denn bei der Arbeit mit den Daltonplan ihre Vorbilder seien: „*Hilf es, dir selbst zu tun!*“ (Unterrichtsbesuch; 9.12.2002). – Die Antwort kam spontan und schien im ersten Augenblick nichts mit der Frage zu tun zu haben. Oder doch? Die Antwort verlockt zur Interpretation: Das erste Vorbild der Schülerin ist sie selber. Selbstständigkeit als inneres (Vor-)Bild. Dazu ist in BANDURAS Selbstwirksamkeits-Konzept in der Rubrik *Mündliche Unterstützung* nichts vermerkt (BANDURA 1995, 4 nach Abb. 29). Die Schülerin weist auf eine weitere Facette der mündlichen Unterstützung hin: die Bedeutung des wünschenswer-

ten Zustandes in Form eines Leitsatzes, dessen mentale Wirkung Spitzensport eine grosse Rolle spielt.

5. Inwiefern ist verbale Unterstützung bedeutsam?

Mündliche Unterstützung ist in der Entwicklungsgeschichte des Daltonplanes mehrfach auszumachen: Die Schulleiterin erhielt Unterstützung auf politischer Ebene durch die Schuldezernentin. Der fachliche Austausch mit ihrem holländischen Daltonplan-Mentor vertiefte sich während Jahren zu einer Freundschaft. Im Vorfeld und in den Anfängen der Arbeit mit dem Daltonplan spielte verbale Unterstützung indirekt z.B. in Form von Lehrerweiterbildungen eine Rolle. Indirekt unterstützend wirken auch die vielen Verbesserungsideen, die in den Dienst- und Gesamtkonferenzen und im Dalton-Team entstanden.

Dalton-Team	Anzahl Treffen
	trifft sich alle 2-3 Monate und viermal jährlich mit dem Daltonrat

Abb. 44: Anzahl Treffen des Dalton-Teams

Zentraler „verbaler“ Motor für die Steuerung des Daltonunterrichtes ist das Dalton-Initiativ-Team. Es setzt sich zusammen aus zwei Vertretern der Schulleitung und zwei Lehrpersonen. Das Team trifft sich alle zwei bis drei Monate. Seine Aufgabe ist es, konkrete Probleme zu lösen, Evaluationen von Eltern und Schülern zu bewerten, Tendenzen herauszulesen und Vorschläge für die Lehrerkollegen zu machen. Das Team arbeitet eng zusammen mit dem Daltonrat, mit dem es sich viermal jährlich trifft. Der Daltonrat besteht aus ca. 20 bis 25 Personen: zwei Schülern pro Klasse (ca. 10-12), zwei bis vier Elternvertretern und vier Lehrpersonen, wovon zwei auch im Dalton-Initiativ-Team arbeiten.

Da die Schule auch auf die Unterstützung der Eltern baut, ist sie im Gegenzug offen für Verbesserungsanregungen von aussen. Eltern regten zum Beispiel an, dass die Gestaltung und die Anforderungen der Lernpensen eine gewisse Vereinheitlichung erhalten sollten – nachdem sie bei der Hausaufgabenbetreuung einer verwirrend grossen Vielfalt von verschiedenen, teils widersprüchlichen Regeln zu den Plänen begegnet waren. Die Arbeit des Dalton-Teams zeigt, dass mündliche Unterstützung in Form intensiver sachlicher Auseinandersetzung stattfindet und auch Rückmeldungen von kritischen Freunden (Eltern) als „verbale Unterstützer“ wirken.

6. Inwiefern spielen emotionale Umstände eine Rolle?

Emotionen sind an der Schule vor allem dort auszumachen, wo engagierte Auseinandersetzungen zum Daltonplan stattfinden und stattgefunden haben, so wie sie bei den Herausforderungen im Rahmen der kollegialen Zusammenarbeit erwähnt wurden (vgl. Frage 2). Anlass zu engagierten Gesprächen gaben anfangs der 90er Jahre die Differenzierungsproblematik und der offene Unterricht. Später waren es die Rahmenbedingungen zur Arbeit mit dem Daltonplan. Neuerdings hat der Leitfaden zur Gestaltung von Lernpensen Irritationen und hitzige Gespräche ausgelöst, bis es schliesslich zu einer verbindlichen Umsetzung kam. Zu den emotionalen Umständen zählt nicht zuletzt auch das „*gedeihliche*“ Klima an der

Schule, wie eine Lehrperson es nannte. So gaben alle befragten Schüler und Lehrer an, oft respektive fast immer gerne zur Schule zu gehen. Auch die Befragung der Lehrpersonen zu den allgemeinen schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Abb. 22) lässt indirekt auf emotionale Umstände schliessen: Die Antworten der acht befragten Lehrpersonen weisen bei allen 12 Items auf eine hohe Einschätzung persönlicher Wirksamkeit hin. So beantworten sie Aussagen wie „*Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten*“ mit *oft* oder *fast immer*. Die vielfältigen pädagogischen Massnahmen zur Förderung der Lernenden wie z.B. der Daltonplan, die Integrationsklassen, die Förderklassen und die Schulstation dürften massgeblich dazu beigetragen haben.

7. Sind Formen von metakognitiver Reflexion (= vertieftes Nachdenken über das eigene Handeln) auszumachen?

Der Daltonunterricht scheint gut reflektiert an der Schule. Das Dalton-Team spielt dabei eine wichtige Rolle. Die beiden Lehrervertreter und die beiden Vertreter der Schulleitung – auch sie unterrichten mit dem Daltonplan – diskutieren die Daltonpraxis regelmässig. Dabei ergänzen sich Beobachtungen aus dem eigenen Unterricht mit Informationen aus dem Daltonrat und jährlich stattfindenden schriftlichen Evaluationsverfahren zur Zufriedenheit mit der Planarbeit.

Die nationale und internationale Vernetzung des Dalton-Teams und der Schule trägt Weiteres zur Reflexion über die Daltonarbeit bei: Die Mitwirkung im *Verbund Selbstwirksame Schulen*, die Zusammenarbeit mit anderen Daltonschulen in *Dalton International* und die Kontakte zum Cerneda-Projekt (EU-Projekt zur Förderung des Daltonunterrichtes). Auch die Durchführung von Seminaren, Informationsveranstaltungen, Elternabenden und weiterer Öffentlichkeitsarbeit tragen das Ihre dazu bei, dass die Daltonplan-Praxis ständig reflektiert bleibt.

Die Reflexion der Daltonarbeit war auch bei den interviewten Schülern ansatzweise festzustellen. Die Schüler gehörten dem Daltonrat an. Sie führten Gäste und Besucher durchs Haus und erklären die Arbeit mit dem Daltonplan und die Projekte, die an Schule laufen. Die Schüler machten einen wachen Eindruck – obwohl sie erst 12 und 13 Jahre alt waren. Sei kannten ihre Materie gut und verschwiegen auch die Tücken der Daltonarbeit nicht. Vertieftes Nachdenken über erfolgreiches Arbeiten mit dem Daltonplan war bei den Schülern jedoch nicht auszumachen. Es scheint, dass auch hier eine wichtige Quelle zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Bereich des selbstständigen Arbeitens der Schüler brach liegt: über den eigenen Beitrag zum Gelingen mit der Daltonarbeit nachzudenken.

Fazit

1. Inwiefern kann das Fallbeispiel „Daltonunterricht an der Dalton-Schule“ als Variante *selbstwirksamen Lernens* gelten?

Nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung zu schliessen kann der Daltonunterricht vor allem für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Schulleitung und die Lehrpersonen als Spielart *selbstwirksamen Lernens* bezeichnet werden, gemessen an den fünf

Susanne, 7. Klasse	„Selbstwirksam zu sein heisst, dass viele Schüler oft keine Lust haben.“ (Interview, 9.12.2002)
Daniel, 6. Klasse	„Selbstwirksam zu sein heisst für die Lehrpersonen, dass die Schule kein Drillfeld ist. Es heisst für sie, mit den Schülern zu lernen. Für die Schüler bedeutet es, dass wir mit Plänen selbstständiger werden.“ (Interview, 12.12.2002)
Michael, 5. Klasse	„Der Rahmen ist da, die Vollendung nicht, so sagte jeweils Cees Janssen. Wir können den Lehrer, den Raum und das Pensum wählen und meist auch, mit wem wir zusammenarbeiten wollen.“ (Interview, 12.12.2002)
Andreas, 7. Klasse	„Die Vorteile für uns sind: Wir können nachfragen. Andere Schüler oder Lehrer (...) Nachteile für Lehrpersonen: Sie müssen Pläne herstellen und korrigieren.“ (Interview, 12.12.2002)

Abb. 45: Auszug aus den Schülerantworten

Quellen, die BANDURA zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nennt (vgl. Kp. 4, Abb. 25).

Für die Lernenden

- Der Daltonunterricht ermöglicht den Schülern Könnenserfahrungen hinsichtlich der Wahl des Lernpensums, des Verarbeitungstempos, des Lernpartners und des Lernortes sowie hinsichtlich der Bewältigung eines Lerninhaltes, dessen Schwierigkeitsgrad der Schüler innerhalb der Vorgaben selbst bestimmen kann. -> Quelle 1
- Der offene Lernraum sowie die Lernpartnerschaften der Schüler während der Daltonzeit erhöhen die Wahrscheinlichkeit, erfolgreiche Mitschüler bei der Arbeit zu erleben und sich gegenseitig bei der Bewältigung der Lernpensum zu helfen. -> Quellen 2 und 3
- Das Recht der Schüler, Pensum selber bewältigen zu dürfen, sowie ihre Überzeugung, die selbstständige Arbeit sei sinnvoll, dürften zu einer positiven persönlichen Einstellung zum Lernen beitragen. -> Quelle 4
- Entwicklungsbedarf zeichnet sich dort ab, wo die Schüler vertieft nachdenken über ihren persönlichen Beitrag zum Gelingen der selbstständigen Daltonarbeit. -> Quelle 5

Für Schulleitung und Lehrpersonen

- Schulleitung und Lehrpersonen haben erfahren, was es braucht, um den Unterricht nach dem Daltonplan an der eigenen Schule und im eigenen Unterricht erfolgreich umzusetzen -> Quelle 1
- Schulleitung und Lehrpersonen erleb(t)en kompetente Vorbilder, die mit beharrlichem Einsatz ihre Ideen umsetz(t)en. -> Quelle 2
- Die Lehrerzusammenarbeit auf der Grundlage des Daltonplanes hat zu mehr Partnerschaftlichkeit zwischen Lehrpersonen und Schülern und zu einem weniger krankheitsbedingten Ausfällen von Lehrkräften geführt. -> Quelle 3 und 4
- Die Entwicklung des Daltonunterrichtes hat der Schulleitung und den Lehrpersonen grosses Umsetzungs- und Strategienwissen gebracht. -> Quelle 5

2. Inwiefern war der Fragenkatalog dienlich?

Mit seiner Hilfe war es möglich, ...

... das Modell des Daltonunterrichtes an der untersuchten Schule als Spielart *selbstwirksamen Lernens* für Lehrende und Lernende zu erkennen.

... Sinn, Bedeutung und Nutzen des Daltonunterricht nicht nur von Seiten der Schulleitung, sondern auch von den Lehrpersonen und den Schülern zu bestätigen, sowie die systemischen Bedingungen zu erkennen, weshalb der Daltonunterricht sich an der Schule etabliert hat (Frage 1).

... zu zeigen, wie anspruchsvoll die Erziehung zur Selbstständigkeit im schulischen Kontext ist, wenn optimale Bedingungen für alle Beteiligten geschaffen werden wollen (Frage 2).

... darzulegen, zu welch vielfältigem, tragfähigen und nachhaltigen Profil die 10-jährige Entwicklung der Schule geführt hat (Frage 3).

... die zentrale Rolle von Vorbildern herauszuheben, sei es in Form von „entfernten“ Schäuplätzen oder in Form unterschiedlichster schulinterner Vorbilder (Frage 4).

... wichtige Gelingensbedingungen für den Schulentwicklungsprozess der Dalton-Schule festzustellen: die Bedeutung politischer und fachlicher Unterstützung, persönlicher Beziehungen, engagierter Entwicklungsarbeit von Schulleitung, Lehrern, Schülern und Eltern (Frage 5).

... das enge Zusammenspiel zwischen Auseinandersetzungskultur, Lehrerzusammenarbeit und Schulklima zu erkennen (Frage 6).

... schulinternes Strategiewissen zur Umsetzung des Daltonplanes aufzudecken sowie die Bedeutung kritischer Praxisbegleitung und nationaler und internationaler Vernetzung hervorzuheben (Frage 7).

6.2 Die POL-Schule

Kurzporträt⁵³

Ort: Deutschland, Schleswig-Holstein

Schulform: Integrierte Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe (Jahrgangsstufen 5 bis 13)

Charakter: Stadtschule in einer Stadt mit etwa 85'000 Einwohnern; Einzugsgebiet Stadt und Agglomeration bis etwa 20 km

Schülerzahl: ca. 720 (vierzügige Jahrgangsklassen in der Sekundarstufe I, zweizügig in der Sekundarstufe II)

Klassen: 46

Anzahl Lehrpersonen: 54 Lehrpersonen (26 Frauen, 28 Männer) und 4 Lehramtsanwärter

Besondere Kennzeichen: Integrierte Gesamtschule mit Ganztageskonzept (Ganztages-Schule mit Gesamtschulkonzept); Beziehungen pflegen (stabile Lehr-Lerngruppen, Klassenlehrer-Tandems und Jahrgangs-Klassenlehrer-Teams); POL⁵⁴: projektorientiertes Lernen und Lernen lernen; fächerübergreifender Unterricht; Pilotschule beim Modellversuch QuiSS (Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen); Mitglied des Verbundes *Selbstwirksamer Schulen e.V.*; Mitglied im Netzwerk innovativer Schulen NIS (Bertelsmann-Stiftung).

Geschichte der Schule

Die Schule entstand 1992 auf Initiative von einigen Lehrpersonen, deren treibende Kraft der heutige Schulleiter war. Selber Lehrer an einer Gesamtschule nutzte er Ende der 80er Jahre

zusammen mit einem Kollegen die politisch günstige Situation der damals neuen SPD-Regierung, die einen Neustart durch die Neugründung von Gesamtschulen förderte.⁵⁵ Die konzeptionelle Idee bestand darin, Gesamt- und Ganztages-Schule zu kombinieren, maximal vier Klassenzüge pro Jahrgang zu führen und die Lehrerzusammenarbeit durch Klassenlehrer-Teams zum festen schulischen Bestandteil zu machen.

Die beiden Lehrpersonen organisierten öffentliche Informationsanlässe und leisteten während drei Jahren Überzeugungsarbeit, unter anderem an politischen Veranstaltungen und an verschiedenen Schulen. Der regionalpolitische Gegenwind war rau. Ein Bürgerbegehren drohte die Initiative zu stoppen. Die Initianten und ihre Idee setzte sich schliesslich durch. 1992 konnte die neue Schule mit 9 Lehrkräften und 4 Klassen des 5. Jahrgangs starten. In den Gebäuden einer Realschule fand die junge Schule ihre ersten Klassenzimmer. Sie wuchs schnell: Jährlich kamen 4 neue Klassen à 104 Schüler und 6-8 Lehrpersonen hinzu.⁵⁶ Zehn Jahre nach der Gründung zählt die Schule 720 Schüler, 30 Klassen und 54 Lehrpersonen. Im Jahr 2002 konnte aus Platzgründen nicht ganz die Hälfte aller Eintrittsbewerbungen von interessierten Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden: 230 Bewerbungen standen 104 freien Plätze an der Schule gegenüber.

Rahmenbedingungen

Die Schule residiert in den Gebäuden einer ehemaligen Realschule, von der sie Jahr für Jahr einige weitere Räume und Gebäude übernahm. Inzwischen belegt sie den ganzen Campus. Die verschiedenen rot gemauerten Satteldachgebäude verleihen dem Schulareal eine Art Lerndorfcharakter. Die einzelnen Gebäude bieten in der Regel je einer Jahrgangsstufe (= 4 Klassen) Platz. In den letzten Jahren wurden zusätzliche Gebäude errichtet, unter anderem ein heller, grosszügiger moderner Bau für die (gymnasiale) Oberstufe- inklusive einem Plenarsaal und einer gut ausgerüsteten Bibliothek/Mediothek. Ein Cafeteria-Gebäude steht Schülern und Lehrern während der Pausenzeiten zur Verfügung. Das Mittagessen ist für die 5., 6. und 7. Jahrgangsstufe obligatorisch, für alle übrigen freiwillig. Es wird in einem grossen Mehrzweckgebäude eingenommen, das mit dem Hauptgebäude verbunden ist. Eine professionelle Logistik macht es möglich, dass sich täglich in 1 1/2 Stunden mehr als 350 Schüler und Lehrer verpflegen können.

Das schnelle Wachstum der Schule brachte laufend inhaltliche, personelle und infrastrukturelle Anpassungen mit sich. Das forderte von der Schulleitung und den Lehrpersonen grosse Flexibilität und Tatkraft: neue Lehrpersonen mussten für ein anspruchsvolles Gesamtschulkonzept gewonnen werden, das über einen Zeitraum von 10 Jahren im Aufbau begriffen war und das Beweglichkeit und Zusammenarbeit verlangte. Die Lehrerfluktuation zeigt, dass zwei Drittel der Lehrpersonen an der Schule bleiben, ein Drittel geht weg: Seit der Gründung 1992 bis zum Schuljahr 2002/2003 waren 86 Lehrpersonen an der Schule beschäftigt; 54 sind geblieben, 32 verliessen die Schule.

Die Schule ist Öffentlichkeitsarbeit gewohnt. Sie muss sich jährlich um ihre Schülerschaft bemühen. Neue Schülerinnen und Schüler werden in Einzelgesprächen evaluiert und aufgenommen. An der Schule finden im Verlauf des Schuljahres diverse öffentliche Anlässe statt, um Beziehungen zur Bevölkerung zu pflegen (Vorträge, Musikveranstaltungen, Feste und Feiern). Auch zu Vertretern der politischen Behörde bestand in den Aufbaujahren ein intensiver Kontakt. Die Schule erhielt dadurch Unterstützung, sei es ideell oder in Form von Stundendotationen, die es der Lehrerschaft ermöglichten, Projekte durchzuführen (z. B. POL).

Gemessen an der Ausstattung in den Informatikräumen und an den Neubauten scheint es der Schule finanziell gut zu gehen. Die Räume sind zweckmässig und gepflegt eingerichtet und vielerorts mit Schülerarbeiten ausgeschmückt. Künstlerarbeiten am Schulhaus oder auf dem Gelände runden den Gesamteindruck ab.

Die Schule steht in der „Vorstadt“, ca. 5 km vom Stadtkern entfernt, ist jedoch baulich mit ihm verwachsen. Die Arbeitslosigkeit beträgt im Dezember 2002 8%. Sie scheint keine speziellen Auswirkungen auf das Schulleben zu haben. Die Schülerschaft ist dem Gesamtschulkonzept entsprechend sozial gut durchmischt. Die neuen Schüler sind in der Regel informiert über das Konzept der Schule. Die Eltern wählen die Schule bewusst, zumal auf relativ engem Gebiet verschiedene andere Schulen zur Auswahl stehen. Die „POL-Schule“ hat sich in der Zwischenzeit einen guten Namen geschaffen, wie die grosse Zahl der Schüleranmeldungen zeigt. Auch die anfängliche Unsicherheit der Schulleitung, geeignete Lehrpersonen zu finden, hat sich gelegt. Inzwischen melden sich spontan Lehrpersonen, die bereit sind, sich für ein Gesamtschulprojekt zu engagieren.

Das Klima an der Schule ist momentan insofern ruhig, als die Aufbauarbeit gelungen und soweit beendet ist. Nun steht eine Konsolidierungsphase an – respektive die Verbesserung einzelner Teilbereiche. Schulleitung und Lehrpersonen sind daran, die Idee der selbstständigen Arbeit von Schülerinnen und Schülern konsequenter und fächerübergreifender umzusetzen, als sie es momentan ist. Lehrpersonen und Schüler pflegen einen offenen und freundlichen Umgang miteinander. Oft waren kurze und humorvolle Begrüssungen zu beobachten, wenn Lehrpersonen und Schüler sich beim Wechseln von Klassenzimmern oder Gebäuden begegneten oder sich ein Stück begleiteten.

Während der Unterrichtsbesuche zeigte sich eine grosse Bandbreite von verschiedensten Lehrer- und Schülerpersönlichkeiten. Es fanden lebhaft, chaotisch wirkende, konzentrierte oder streng strukturierte Stunden statt – aber stets wurde zielorientiert gearbeitet. Schüler und Lehrer gingen in der Regel sehr kooperativ miteinander um. Der Einblick in eine schulinterne Lehrerfortbildungsveranstaltung zeigte eine konstruktive Auseinandersetzungskultur, in der die Beteiligten offen ihre teilweise divergierenden Meinungen austauschten, in der jedoch sach-, prozess- und produktorientiert gearbeitet wurde.

Charakteristische Ansätze

Befragt nach den Hauptmerkmalen der Schule nennen Lehrpersonen und Schüler das Ganztages-Gesamtschulkonzept und POL (projektorientiertes Lernen). Das Ganztages-Gesamtschulkonzept bietet den Schülern ein umfassendes Schul- und Freizeitangebot mit einer grossen Palette von ausserunterrichtlichen Wahl- und Freizeitangeboten. Zentraler Pfeiler des Tagesschulkonzeptes ist der Mittagstisch. Als sichtbares Zeichen dafür nimmt der Schulleiter täglich daran teil und setzt sich für eine reibungslose Zusammenarbeit zwischen Kindern und Küchenpersonal ein.

Das Ganztageskonzept begünstigt Begegnungs- und Gesprächsräume, die bewusst auch gefördert werden mittels Vorhaben und Arbeitsgruppen. Schüler und Lehrpersonen sehen sich häufiger als an „normalen“ Schulen. Erklärter Schwerpunkt der POL-Schule ist eine stabile, verantwortungsvolle und kontinuierliche Lehrer-Schüler-Beziehung, die offene Entwicklungsmöglichkeiten für die Schüler zum Ziel hat. Zentraler Baustein zur Umsetzung dieser Idee ist das Klassenlehrer-Tandem. Zwei Lehrpersonen führen und begleiten jeweils eine Klasse während der gesamten Schulzeit (vgl. Fallbeispiel 3).

Offene Entwicklungsmöglichkeiten bietet einmal die Gesamtschulsituation – im Gegensatz zur Trennung von Haupt- und Realschülern respektive Gymnasiasten. „Sich öffnende Entwicklungsmöglichkeiten“ sind auch im sozialen Bereich fest verankert: Mit zunehmendem Alter lernen die Schüler Kollegen anderer Klassen kennen. Während im ersten Jahr das Klassenlehrer-Tandem die Beziehung zum einzelnen Schüler und das „Klassen-Wir-Gefühl“ pflegt, arbeiten die Schülerinnen und Schüler bereits ab Klasse 7 jahrgangsübergreifend in Projekten zusammen. Ab der 8. Klasse schaffen offene Arbeitsgemeinschaften Kontakte über die Jahrgangsstufen hinaus. Dem zunehmendem Alter entsprechend unterstützen die Klassenlehrer auch die Berufsfindung der Schüler. Beziehungspflege ist integraler, zielorientierter Bestandteil der Lehrarbeit – im Interesse der Schülerentwicklung.

POL, das heutige „projektorientierte Lernen“, blickt auf eine pragmatische Entwicklungsgeschichte zurück. Mit zu den Gründerideen gehörte die Absicht, jährlich drei Projektwochen durchzuführen. Die Idee wurde umgesetzt und hat bis heute einen festen Platz im Schulgeschehen. Während der Projektwochen haben die Kinder und Jugendlichen Gelegenheit zum selbstständigen Arbeiten. Bei den ersten Projektwochen in der Aufbauphase der Schule beobachteten die Lehrpersonen, dass sie offenbar (zu) vieles voraussetzten. Die Schüler waren (oft) überfordert mit dem selbstständigen Arbeiten in Projekten. Die Lehrer stellten sich bei der Reflexion der Projektwochen gemeinsam die Frage, welche Fähigkeiten sie als selbstverständlich von den Schülern erwarteten – respektive was die Kinder mitbringen und können und was nicht. Die Lehrpersonen stellten fest, dass es sich in besonderer Weise um überfachliche arbeitstechnische und arbeitsorganisatorische Kompetenzen handelte.

Im Bewusstsein, dass solche Kompetenzen eigentlich von jedem Fachlehrer selber unterrichtet werden könnten, das in der Realität jedoch sehr zufällig oder gar nicht geschah, kam bereits in den ersten Jahren nach der Schulgründung die Idee auf, im Rahmen eines speziellen Faches die Lernkompetenz der Schüler zu trainieren. Die Idee wurde sehr kontrovers diskutiert. Als begünstigende strukturelle Rahmenbedingung kam die zusätzliche (wöchentliche) Förderstunde hinzu, welche die Landesregierung den Schulen für schnelle respektive langsame Schüler zugestand. Die Lehrpersonen kamen schliesslich überein, der Förderstunde noch eine Stunde hinzuzufügen, die je nach Jahrgang aus dem Stunden-Pool eines Faches stammt, das vom Lernkompetenz-Unterricht besonders profitieren kann. So kam es zu einem wöchentlichen POL-Kontingent von zwei Stunden.

Der POL-Unterricht wurde 1994 eingeführt. Er wird vom Klassenlehrer-Tandem geplant und geleitet. Erste Erfahrungen flossen in eine Arbeits- und Materialsammlung ein, die im Lehrerzimmer allen Lehrpersonen zugänglich ist. Die ausgewerteten Erfahrungen und die aufbereiteten und bewährten Materialien werden in speziellen Übergabesitzungen an die neuen Klassenlehrer-Tandems weitergegeben. Das Kultusministerium unterstützte den innovativen Ansatz der Schule während eines Zeitraums von fünf Jahren bei der Weiterentwicklung. Als Gegenleistung entstand ein sorgfältig dokumentiertes, gehaltvolles POL-Konzept, das Ziele, Inhalte und Umsetzungsbeispiele für die Jahrgangsstufen 5 bis 13 enthält. Im Sinne eines Spiralcurriculums reicht es von einfachen arbeitsorganisatorischen Techniken über komplexe Projektplanungs-Kompetenzen bis hin zu wissenschaftlichem Arbeiten (vgl. POL-Schuldokumentation, 2002).

Das Selbstwirksamkeitsverständnis der Schule

Einige Auszüge aus den Interviews:

„Was verstehen Sie/was verstehst du unter Selbstwirksamkeit?“	
Person	Zitat
Schulleiter	„Selbstwirksam zu sein bedeutet für mich [beim Auf- und Ausbau der Schule; A.d.A.], selber etwas zu tun, etwas auszuprobieren, etwas gestalten und verändern zu können. Für mich als Schulleiter war der 180° Positionswechsel vom Lehrer zum Unternehmer eine Herausforderung, faszinierend (...). – Es bedeutet, mit anderen zusammenzukommen, eine Arbeitsbasis zu finden, klarzukommen mit ihnen, meine Position zu halten im Sinne meiner persönlichen Überzeugung (...). Es bedeutet für mich POL: Wir fördern dadurch systematisch das <i>lebenslange Lernen</i> und die <i>Lernkompetenz</i> . (...) <i>Die Selbstbestimmung</i> von Lernen hat in der Projektarbeit Platz. Es finden jährlich drei Projektwochen statt. Ein Schüler hat die Gelegenheit, bis zur 10. Klasse 18 Vorhaben zu gestalten.“ (Interview, 8.01.2003)
Gymnasiallehrerin für Biologie und Chemie	„Wir Lehrer haben grossen <i>Einfluss</i> auf das, was an der Schule läuft. Wer gut argumentieren kann, hat Einfluss. (...) Der Begriff Selbstwirksamkeit hat zu grossen Auseinandersetzungen geführt. (...) Die Schüler sind wenig <i>selbstständig</i> . Sie weichen gerne in die Unselbstständigkeit aus. Man muss sie manchmal treten, Dinge selber an die Hand zu nehmen (...) Ich versuche, die <i>Selbstständigkeit</i> in der Projektbetreuung zu fördern, oder im Unterricht im Rahmen von Aufgabenstellungen. (...) Es gibt Bereiche, da funktioniert es gut: z.B. beim Theaterprojekt; da helfen die grossen Schüler den kleinen. (...) In einem Projektkurs in der 13. beschäftigten wir uns während eines Jahres – professionell begleitet – mit dem Thema „Lerntagebuch“. Es war unglaublich interessant. Die Schüler haben selber Beobachtungsbogen gemacht, zur Erstellung von Referaten, für Prüfungsvorbereitungen, zu den Hausaufgaben .. (...)“ (Interview, 9.01.2003)
Lehrerin für Deutsch und Kunst, Stufenleiterin 5./6. Schuljahr, verantwortlich für die gemeinsame Gestaltung des POL-Konzeptes	„Für mich war seit der Gründung der Schule die Stärkung der Persönlichkeit und das individuelle Lernen ein Anliegen, (...) und die Leute einzubinden. Daraus ist schliesslich auch POL entstanden: <i>Selbstständigkeit</i> und lebenslanges Lernen fördern. (...) Selbstwirksamkeit bedeutet „Verbesserung, Erwerb von (neuem) Wissen und Aufbau von Zuversicht. (...) Zentral ist für mich die Reflexion von Lern-Erfahrungen, was ich in Form von Beobachtungsbogen regelmässig in den Unterricht einfließen lasse. Es geht darum, positives Wissen über eigene Lernwege zu gewinnen, sich und andere zu beobachten, sich zu beurteilen und Konsequenzen daraus zu ziehen.“ (Informelles Gespräch, 8.01.2003)

Stimmen anlässlich einer schulinternen Lehrerfortbildungsveranstaltung zum projektorientierten Lernen	„POL ist uns ein Anliegen. Wir möchten die <i>Selbstständigkeit</i> der Schüler systematisch fördern, mit Methodentraining. (...) Die Frage hier ist, wie wir das Kollegium dazu einbinden können, wie wir für die einzelnen Stufen Verbesserungen und Verbindlichkeiten schaffen können. (...) Die Schüler sollen es letztlich einfacher haben im Fachunterricht.“ (Informelles Gespräch, 7.01.2003)
Zeichen von „Selbstwirksamkeit“ bei einem Schulrundgang	Eine Längsseite des Lehrerzimmers ist gesäumt von einem riesigen Materialkorpus mit Hängeregistaturen, der POL-Materialien zugänglich macht. Auf dem Korpus liegt eine umfangreiche Bücherauswahl zu POL. – Eine helle, grosse Bibliothek/Mediothek steht den Schülern und den Lehrpersonen während des Tages zur Verfügung. – Die neuen Computerräume sind softwaremässig gut eingerichtet für die POL-Arbeit. Ein Lehrer sorgt für Wartung, Entwicklung und Weitervermittlung der Inhalte. – Der riesige, akustisch ungünstige Mehrzweckraum (Mensa) ist an der Decke und auf der Bühne mit Schülerarbeiten ausgeschmückt. – Die Cafeteria ist zweckmässig, aber wohnlich eingerichtet mit Pflanzen, originellem Tischschmuck, farbigen Tischtüchern und dazu passenden Vorhängen. – Im Haupteingang stehen auf halbhohen klassisch-griechischen Säulen Schülerwerke aus dem Kunstunterricht. 7.01.2003)
Schülerin, 12. Klasse (seit der 10. an der Schule) ⁵⁷	„Wir können in den <i>Projekten selbstständig</i> arbeiten. Man lernt selbstständig zu Präsentieren. Im vertiefenden Unterricht bereiten wir unsere Vorhaben vor und nach. (...) In POL haben wir gelernt, wie man sinnvoll lernt. Wir haben auch gelernt, Referate zu halten, Quellen zu suchen und zu zitieren. Wir haben IQ-Tests, Lerntypentests und Gedächtnistrainings gemacht.“ (Interview, 10.01.2003)
Schüler, 13. Klasse (seit der 10. an der Schule)	„Bei den <i>Vorhaben und Projekten</i> können wir <i>selbstständig</i> arbeiten. Die Lehrpersonen geben uns gewisse Freiheiten bei der Themenwahl. Sie geben aber auch Methoden vor, die zur Anwendung kommen sollen. (...) Ganz selbstständig arbeite ich in der Mittagsfreizeit. ⁵⁸ Dort biete ich eine „Zauber“-Arbeitsgruppe für die Kleinen an. Ich muss mir überlegen, was ich mache, damit sie etwas zu tun haben und wieder kommen. Einige kommen bereits zum dritten Mal. (...) Wir machten beim Jubiläum einen kleinen Auftritt. (...) Etwa ein Viertel aller AGs werden von Schülern geleitet.“ (Interview, 10.01.2003)

Abb. 46: Selbstwirksamkeitsverständnis der POL-Schule

Alle befragten Lehrpersonen kannten den Begriff der Selbstwirksamkeit. Den Schülern war er nicht bekannt. Die Lehrpersonen, die in der POL-Kerngruppe mitarbeiten, haben sich vertieft mit dem Begriff auseinander gesetzt – mit unterschiedlichem Erfolg, wie die Zitate oben zeigen. Auffallend häufig wird die Projektarbeit und das selbstständige Lernen als Inbegriff für „Selbstwirksamkeit“ oder „selbst wirksam sein“ genannt. Die Projektarbeit an der Schule scheint die gelebte Umsetzungsform für das Ziel des selbstständigen Lernens zu sein. Die Schule hat in der Vergangenheit grosse Erfahrungen gesammelt, wie auf allen Stufen erfolgreiche Projektarbeiten initiiert, durchgeführt und erfolgreich beendet werden können. Einige Beispiele: In den 5. Klassen gestalteten die Schüler einen kindergerechten Stadtführer. Mit seiner Hilfe führten sie im Rahmen eines gegenseitigen Klassenaustauschs eine Schulklasse aus Brandenburg in ihrer Stadt ein. In der 7. Klasse sichteten die Schüler das Getränkesortiment der Cafeteria hinsichtlich „Kundenorientierung“, Inhaltsstoffen und Ökobilanz. Alte und neue Getränke wurden einer Jury vorgestellt, die kritisch Stellung nahm. Als Höhepunkt wird in den 8. Klassen jährlich mit grossem Erfolg ein Theater aufgeführt – öffentlich.

Die Projektarbeit erhält entscheidende Impulse durch die Kreativität und die Zusammenarbeit der Klassenlehrer-Tandems und der Jahrgangs-Klassenlehrer-Teams sowie durch das POL-Konzept. Die Lehrerzusammenarbeit und das POL-Konzept sollen im Folgenden als selbstwirksame Umsetzungsbeispiele genauer in den Blick genommen werden.

6.2.1 Fallbeispiel 3: Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen – *Klassenlehrer-Tandems* (KL-Tandems) und *Jahrgang-Stammteams* (JS-Teams)⁵⁹

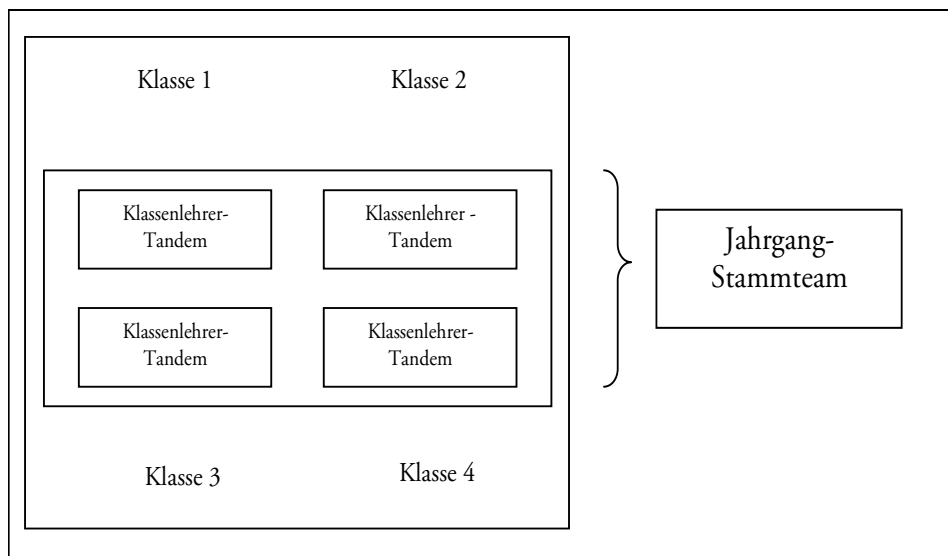


Abb. 47: 4x2 – Lehrerzusammenarbeit an der POL Schule

Das Klassenlehrer-Tandem (KL-Tandem)

Ein KL-Tandem besteht aus zwei Lehrpersonen, idealerweise aus einer Frau und einem Mann aus unterschiedlichen Fachbereichen. Aufgabe des Tandems ist es, eine Klasse von der 5. bis mindestens zur 10. Klasse kontinuierlich zu begleiten. Die beiden Lehrpersonen teilen sich die Klassenführung (26 Kinder), für die sie wöchentlich eine Klassenlehrerstunde zur Verfügung haben. Sie sind zuständig für den POL-Unterricht, den sie gemeinsam durchführen. Zudem leiten sie in unterschiedlicher Funktion und Verantwortung die drei Projektwochen, die sie jedes Jahr für ihren Jahrgang organisieren.

Das Klassenlehrer-Tandem unterrichtet im Durchschnitt je zwei Fächer à drei bis vier Wochenlektionen in der eigenen Klasse, zusätzlich zwei Stunden POL-Arbeit und eine Klassenlehrerstunde. So verbringen die Schüler und die beiden Klassenlehrer (fast) die Hälfte aller Unterrichtsstunden gemeinsam. Dabei sind die jährlich dreimal stattfindenden Projektwochen nicht eingerechnet.

Vorgesehen ist, dass die beiden Klassenlehrpersonen die Schüler von der 5. bis zur 10. Klasse begleiten – in gewissen Fällen bis zur 13-ten. Sie sind für die Schüler während ihrer gesamten Schulzeit die zentralen Ansprechpersonen. Die Klassenlehrer der 5. bis zur 7. Klassen verfassen für jeden Schüler halbjährlich einen umfangreichen Lern- und Entwicklungsbericht – nach Rücksprache mit den Fachlehrern. Die Berichte haben diagnostischen Charakter. Sie folgen dem Ziel, Entwicklungs-, Schul- und Berufsperspektiven von Lernenden offen zu halten. In Lehrer-Schüler-Gesprächen werden die Berichte eingehend besprochen. Das Gesamtschulkonzept lässt den Schülern zumindest als Möglichkeit alle Entwicklungswege nach oben offen – bis in die gymnasiale Oberstufe.

Die Jahrgang-Stammteams (JS-Teams)

Die JS-Teams bestehen aus acht Lehrpersonen. Sie setzen sich zusammen aus den KL-Tandems der vier Parallelklassen eines Jahrgangs. Als glücklicher Umstand bei der Entstehung der JS-Teams entpuppten sich architektonische Gegebenheiten: Auf dem Schulareal konnten zuerst jene Gebäudeeinheiten bezogen werden, die aus fünf Zimmern bestanden. Vier Zimmer wurden von den vierzügigen Jahrgangsklassen bezogen, der fünfte Raum bot den vier Klassenlehrer-Tandems ein geräumiges Lehrer- und Materialzimmer. Dadurch ergab sich gleichsam „architektonisch begründet“ ein Ort, wo die Lehrer sich begegnen, ihre Unterrichtsmaterialien aufbewahren und inhaltliche wie persönliche Belange austauschen. Die jährlich drei Projekt- respektive Vorhabenwochen, die sich ab der 7. Klasse jahrgangsübergreifend abspielen, trugen ein Weiteres dazu bei, die Lehrerzusammenarbeit zu fördern.

Diskussion

1. Inwiefern spielen Fragen nach dem Sinn oder der Bedeutung eine Rolle?

Die Idee der Klassenlehrer-Tandems war bereits im Gründungskonzept schriftlich verankert. Klassen- und Schülerführung, das wussten die Schulgründer aus eigener Erfahrung, sind anforderungsreiche Aufgaben. Sie kannten auch die Problematik der Lehrervereinzelnung und der Isolation. Um diese Herausforderungen für die neue Schule konstruktiv anzugehen, wurde das Klassenlehrer-Tandem ins Leben gerufen. Die paarige Arbeitsteilung scheint dem Gründungsteam ein besonderes Anliegen gewesen zu sein. Mädchen und Knaben sollten die Möglichkeit haben, sich an eine männliche und/oder eine weibliche Ansprechperson wen-

den zu können. Umgekehrt konnte sich das KL-Tandem die männlichen respektive weiblichen Aufgaben teilen, je nachdem, wie die pädagogische Situation es erforderte.

Die Schulleitung setzte das KL-Tandem bereits mit dem Start der ersten vier Klassenzüge um. Auch heute noch erfahren neue Lehrpersonen beim Einstellungsgespräch vom Schulleiter, welche Bedeutung das KL-Tandem an der Schule hat und welche Tätigkeiten dazu gehören. Die Arbeit wird mit einer wöchentlichen Klassenlehrerstunde entschädigt. Das Klassenlehrer-Tandem hat sich inzwischen als zentraler Baustein der schulischen Zusammenarbeit etabliert. Die Schulleitung nimmt sich jedes Jahr viel Zeit, die Tandems so zusammenzustellen, dass eine inspirierende, konstruktive Zusammenarbeit möglich wird, zumal die beiden Lehrpersonen in der Regel während sechs Jahren intensiv zusammen arbeiten.

Diese gut bedachte Planung scheint sich auszuzahlen. Die befragten Lehrpersonen erleben die Zusammenarbeit positiv und sinnvoll. Sie erwähnen dabei sowohl fachliche, pädagogische wie persönliche Aspekte. Fachlich profitieren sie vom Wissen des Tandem-Partners, der aus einem anderen Fachbereich stammt. Neue Inhalte und Methoden würden diskutiert und ausgetauscht. Die gemeinsame Klassenführung wird ebenfalls als erleichternd wahrgenommen – im Vergleich zur Erfahrung, alleine eine Klasse zu führen. Das Klassenlehrer-Tandem, so geben die befragten Lehrpersonen an, wirke gleichzeitig anregend und entlastend. Anregend sei die „andere“ Sichtweise und der „selbstwirksame“ Gestaltungsspielraum, der sich in der Zusammenarbeit eröffne: *„Wir können zusammen mit den Schülern anpacken, was immer uns sinnvoll oder spannend erscheint“*, meint eine Klassenlehrerin auf die Frage, wo sie vor allem selbstwirksam sein könne (Unterrichtsbesuch; 8.1.2003).

Die Aussage der Lehrerin entspricht dem, was BANDURA *Mastery Experience* nennt: das eigene Könnenserleben als wichtiger Bestandteil selbstwirksamen Lernens. Als entlastend erleben die Lehrkräfte die klaren Rahmenbedingungen, welche die Schulleitung für die Tandem-Arbeit vorgibt sowie die geteilte Verantwortung bei der Klassenführung. Entlastend wirke die Zusammenarbeit auch, weil Freud und Leid geteilt werden könne. Die psychohygienischen zwischenmenschlichen Aspekte entsprechen den *Emotional States*, die laut BANDURA ebenfalls einen Beitrag zur Förderung von Selbstwirksamkeitseinschätzungen leisten. Nicht zu unterschätzen dürfte zudem die Wechselwirkung zwischen der paarigen Arbeitsteilung von Mann und Frau bei der Klassenführung sein: Die Führungsstärken der Tandempartner können situativ optimal eingesetzt werden, je nach Zielsetzung respektive Befangenheiten. Das Modell des KL-Tandems bietet sowohl der Lehrerin wie auch dem Lehrer die Möglichkeit, die weiblichen respektive die männlichen Anteile einzubringen und die Teamarbeit durch ausgleichendes Rollenverhalten zu ergänzen. Unbeantwortet bleibt die Frage, ob die als selbstwirksam erlebte Zusammenarbeit der Klassenlehrerin auch von den Schülern als solche wahrgenommen wird. Es ist zu vermuten, dass dem nicht unbedingt so ist. Lehrkräfte, die sich vor allem dann selbstwirksam erleben, wenn sie Kontrolle ausüben, werden den Schülern wenig Spielraum für selbstwirksame Lernsituationen geben. Letztere müssen von den Lehrpersonen gewollt werden und bewusst auf dieses Ziel hin gestaltet sein.⁶⁰

Die befragten Schülerinnen und Schüler erleben die gemeinsame Klassenführung als menschlich positiv: *„Wir können auswählen, an wen von beiden wir uns wenden wollen. Die einen haben mehr Vertrauen zu einem Mann, die anderen zu einer Frau.“* (Anna, 12-jährig; informelles Gespräch anlässlich eines Unterrichtsbesuches, 8.1.2003).

Auch das Team-Teaching wird von einem Schüler bereichernd erlebt: „Frau Eders weiss immer gute Spiele und Herr Behler ist witzig.“ (Bernd, 13-jährig; informelles Gespräch anlässlich eines Unterrichtsbesuches, 8.1.2003).

Eine Schülerin erwähnt die Jahrgangs übergreifenden Vorhaben:

„Da merkt man, dass die Lehrer zusammenarbeiten. Wir haben zum Beispiel in der 10. Klasse ein Projekt „Menschen gestalten Lebensräume“ gemacht. Da waren unsere Klassenlehrer dabei, aber auch die Kunstlehrerin, der Mathematiklehrer und die Geografielehrerin. Alle haben mitgeholfen, dass unser Bebauungsprojekt schliesslich präsentiert und im Modell ausgestellt werden konnte“ (Susanne, 12. Klasse; Interview, 9.1.2003).

Das Klassenlehrer-Tandem wird auch von den Eltern geschätzt. Eine Mutter erwähnt die regelmässigen Besprechungen der Lernberichte. Sie wären zeitlich in Rhythmus und Umfang für eine Lehrperson allein kaum zu bewältigen, meint sie.

2. In welcher Hinsicht kann von Herausforderungen gesprochen werden?

Die wichtigste Herausforderung liegt für den Schulleiter in der Zusammensetzung der KL-Tandems: damit die „Chemie“ der Lehrerzusammenarbeit stimme.

„Es geht mir darum, dass nicht immer dieselben Lehrer zusammen arbeiten. Neue Tandems sollen neue Erfahrungen machen können, sodass die Arbeit nicht zur Routine wird, sondern die Lehrer immer Neues kennen lernen. Manchmal gelingen optimale Kombinationen, manchmal weniger. Ziel jedoch ist es, dass die beiden Tandempartner gemeinsam gut klarkommen“ (Schulleiter; Interview, 10.1.2003).

Sechs Jahre Zusammenarbeit scheinen eine lange Zeitspanne zu sein, besonders dann, wenn Tandempartner nicht optimal zusammenspielen. Diese Befürchtung wurde von keiner der befragten Lehrpersonen bestätigt. Stellvertretend dazu die Aussage einer Klassenlehrerin aus der 12. Klasse:

„Wir raufen uns immer wieder zusammen. Schliesslich geht es um die Arbeit mit den Schülern. Jedes Jahr bringt andere Schwerpunkte. Die Zeit wird nie lang – im Gegenteil. Und die Zusammenarbeit funktioniert in der Regel sehr gut“ (Interview; 9.1.2003).

Worauf die Lehrpersonen jedoch hinweisen, ist die lange Verweildauer an der Schule, welche die Zusammenarbeit mit sich bringe – vor allem dann, wenn der Selbstanspruch an gute Arbeit hoch ist.

„Der Zeitaufwand ist sehr gross. Gerade, wenn neue oder besondere Projekte zu planen sind. Wir müssen uns immer wieder abgrenzen. Das kann schon mal zu dicker Luft oder zu Auseinandersetzungen führen“ (12.-Klassenlehrerin; Interview, 9.1.2003).

Auch die Zusammenarbeit in den Stammklassen-Teams scheint nicht immer eitel Sonnenschein zu sein: *„Manchmal fliegen gar die Fetzen, aber nachher trinken wir immer wieder gemeinsam Kaffee“*, gibt die Chemielehrerin zu. *„Denn es ist es wichtig, dass wir zusammen arbeiten, wenn wir unsere Ideen umsetzen wollen“* (Interview, 9.1.2003).

Die Herausforderung der Lehrerzusammenarbeit ist – wie nicht anders zu erwarten war – eine zwischenmenschliche. Offenbar kann sie gemeistert werden. Auch bei 54 Lehrerinnen und Lehrern – oder gerade deswegen? Überzeugung und Fingerspitzengefühl der Schulleitung scheint Wesentliches zum Gelingen beizutragen. Damit leiten wir direkt über zum nächsten Punkt:

3. Sind gelingende Momente und Erfolgserlebnisse ein Thema? Inwiefern?

Ein charakteristisches Merkmal der Schule ist es laut Schulleitung, stabile Lehrer-Schülerbeziehungen aufzubauen. Die Arbeit hierzu scheint sich – an den Schüleraussagen bemessen – in verschiedener Hinsicht zu lohnen: Die befragten Schüler bestätigen, dass die Beziehungen sowohl unter den Schülern wie auch unter den Lehrpersonen in Allgemeinen gut bis sehr gut sind. Auch die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern bezeichnen sie im Rahmen der normalen Schwankungen als gut. Schüler und Lehrer geben zudem an, dass sie im Allgemeinen gerne zur Schule kommen. Auch die Fluktuationsrate der Lehrer bestätigt diese Aussagen: Mehr als zwei Drittel der Lehrer sind der Schule seit ihrem Eintritt treu geblieben. Gut bewerten die Schüler der 13. Klasse auch die Offenheit der Schule hinsichtlich der schulischen Entwicklungsmöglichkeiten. Ein Schüler begründet damit auch die mehr als zweihundert Bewerbungsgesuche, die jedes Jahr an der Schule eingehen: *„An unserer Schule sehen auch viele Hauptschulempfohlene eine Möglichkeit, weiter zu kommen als an anderen Schulen“* (Brian, 13. Klasse; Interview, 9.1.2003). Die Aussage stimmt nachdenklich. Sie ist ein Hinweis darauf, die landauf landab gestellte Forderung nach Chancengleichheit nicht einfach als unhinterfragte deklamatorische Leerformel zu akzeptieren.

Als Erfolgsmeldung kann auch die zunehmende Vernetzung respektive Integration der Einzelfächer in den Vorhabenwochen und in den Jahresstoffplänen gewertet werden. 18 Projektwochen sind es, die jede Schülerin und jeder Schüler an der POL-Schule erlebt. *„Wir lernen hier, wie man Projekte macht“*, meint lakonisch eine Schülerin der 12. Klasse:

„Wir haben grosse Erfahrung darin, gemeinsam und alleine Vorhaben zu planen und durchzuführen, wenn ich mit einer Freundin vergleiche, die das städtische Gymnasium besucht“ (Interview, 9.1.2003).

Nicht nur in den Projektwochen, sondern auch während des Schuljahres arbeiten die Lernenden an einer Vielzahl fächerübergreifender Projekte. Die Projektpalette ist äusserst vielfältig: Angefangen beim systematischen Beobachten des persönlichen Hausaufgabenverhaltens über Gruppenarbeitsprojekte in Alt- und Jungsteinzeitforschung, dem Theaterprojekt für den 8. Jahrgang und einer Facharbeit im 10. Jahrgang bis zum gemeinsamen exemplarischen Gegenstand (GeG) zu wissenschaftlichen Methoden im 13. Jahrgang ist alles zu finden. Eine Stufenleiterin meint bescheiden:

„Wir haben inzwischen auch eine ganz gute Fertigkeit entwickelt, die Projektpräsentationen öffentlich zu machen. Damit die Schüler auch wirklich merken, dass sie etwas Wichtiges gemacht haben“ (Informelles Gespräch, 7.1.2003).

Last but not least hat die Zusammenarbeit der Lehrer zum POL-Profil der Schule beigetragen, mit dem sie innerhalb des Landes und über die Grenzen hinaus bekannt geworden ist (vgl. dazu auch „Gelingende Momente und Erfolge“ von Fallbeispiel 4).

4. Gibt es allenfalls (kompetente) Vorbilder?

Vorbilder spielen auf der Ebene Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler eine Rolle. Vorbilder für die Klassenlehrer-Tandems fand der Schulleiter im Schulkonzept anderer Gesamtschulen, die er kannte. Die Jahrgang-Stammteams und ihre Zusammenarbeit jedoch scheinen eine schulspezifische Ausprägung zu sein. Dafür verantwortlich sind nicht zuletzt die baulichen Gegebenheiten der Schule. Vorbilder spielen auch im Klassenlehrer-Tandem eine

Rolle: „*Da erlebe ich, wie meine Kollegin denkt und arbeitet. Bei jedem Tandempartner kann ich Neues lernen*“, meint ein Sprachlehrer (Interview, 8.1.2003).

Die Bandbreite der Vorbilder erweitert sich, wenn in den Vorhabenwochen weitere Lehrpersonen hinzu kommen: „*Immer wieder staune ich, wie andere Kollegen die Dinge anpacken; wo sie gute Ideen haben und wo ich es anders machen würde*“ (Sprachlehrer; Interview, 8.1.2003). Solche Aussagen weisen auf die Offenheit der Lehrpersonen hin, Neues zu lernen. Sie wird begünstigt durch die Haltung der Schulleitung. Nicht Routine soll einkehren, sondern Lehrer sollen immer wieder neue Erfahrungen machen können, wie der Schulleiter bei der Zusammensetzung der KL-Tandems betonte.

Nicht zu unterschätzen dürfte auch die Vorbildwirkung der Lehrerzusammenarbeit auf die Schüler sein. „*Der POL-Unterricht wird meist von beiden Klassenlehrern gestaltet. Sie wechseln sich zum Beispiel ab oder helfen uns gemeinsam bei den Arbeiten*“, sagt ein Fünftklässler nach dem Computerunterricht (Informelles Gespräch anlässlich Unterrichtsbesuch, 8.1.2003). Im Rahmen von POL erwerben die „Kleinen“ einen Computerschein, der ihnen die Zulassung zu den Rechnern der Schule bescheinigt. Inwiefern sich die Vorbildwirkung der Lehrerzusammenarbeit auf die Zeit und die Qualität der Schülerarbeit auswirkt, müsste Gegenstand weiterer Untersuchungen sein. Dass die Schüler jedoch von der Vorbildwirkung ihrer Mitschüler beeinflusst werden, zeigte die Partnerarbeit im Computerunterricht: Schüler, die mit ähnlich fähigen Partnern zusammen sassen, arbeiteten konzentrierter als Paare, die sehr unterschiedliche Voraussetzungen und wenig Sozialkompetenzen mitbrachten.

5. Inwiefern ist verbale Unterstützung bedeutsam?

Verbale Unterstützung ist überall dort bedeutsam, wo über schulische Inhalte gesprochen wird wie zum Beispiel bei der Lehrerzusammenarbeit, an den Lehrerkonferenzen und im POL-Unterricht. Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen basiert auf der gegenseitigen Begegnung und den Gesprächen, die dabei stattfinden. Der tägliche Austausch scheint oft sehr unspektakulär zwischen Tür und Angel stattzufinden. Spezielle Sitzungstermine werden laufend von den Lehrpersonen selber festgelegt, je nachdem, was ansteht. In der Regel besprechen sich die Klassenlehrer-Tandems mindestens einmal pro Woche, die Jahrgangs-Stammklassen-Teams mindestens einmal monatlich. Vorschriften von der Schulleitung zum Rhythmus der Besprechungen gibt es keine. Die Teams funktionieren selbst organisiert. Als „heimliche“ Steuerungsfunktion haben sich die Lehrerkonferenzen entpuppt: Die Klassenlehrer-Tandems und/oder die Jahrgangs-Stammklassen-Teams finden hier je nach Traktandenliste eine „grosse Bühne“, auf der Probleme vorgetragen und Lösungen gesucht oder Projekte vorgestellt werden. Die Bedeutung, welche die Schulleitung den tragenden Bausteinen der KL-Teams und der JSK-Teams beimisst, wird nicht nur im Eintrittsgespräch und in der gezielten Zusammensetzung der Tandems sichtbar, sondern auch in Form von indirekter Unterstützung: indem die Schulleitung den Teams Zeit einräumt, in der sie Gehör geschenkt bekommen.

Die Klassenlehrer-Tandems haben ein „übergeordnetes Drittes“: Es sind die pädagogischen und fachlichen Belange der eigenen Klasse. Auch die Gespräche in den Jahrgangs-Stammklassenteams drehen sich meist um den Austausch von (gemeinsamen) Vorhaben oder um deren Planung, zum Beispiel in Form der Jahresstundenpläne, die gut sichtbar in den Jahrgangs-Lehrerzimmern hängen. Darauf ist ersichtlich, wer an welchem Thema arbeitet, respektive wer auf welches übergeordnete Thema Bezug nimmt. Die verbale Unterstützung

findet nicht klassisch statt im Sinne von BANDURAS *verbal persuasion*: „Du kannst das! Ich traue dir das zu!“ Sie verläuft vielmehr indirekt über Gespräche zu übergeordneten Themen, die gleichzeitig Inhalte und Ziele schulischer Arbeit darstellen.

Die Schüler erleben verbale Unterstützung dann, wenn die Lehrpersonen ihre Lern- und Entwicklungsberichte mit ihnen besprechen, wenn es um Besprechungen zur Berufswahl geht oder wenn persönliche Probleme Anlass zu Gesprächen geben. Das geschieht nicht selten, zumal viele Schüler und Klassenlehrer über die Jahre hinweg eine vertraute gegenseitige Beziehung aufbauen. Auch während der POL-Arbeit gibt es Raum und Zeit für individuelle (Fach)Gespräche: Sei es bei der Reflexion von Lernerfahrung, wo Schüler sich über die Qualität der Lern- und Arbeitsleistung unterhalten, oder sei es bei der Lernbegleitung von Schülern durch die Lehrpersonen.

6. Inwiefern spielen emotionale Umstände eine Rolle?

Treibende „emotionale“ Kraft für die Idee der Klassenlehrer-Tandems waren die Gründungsmitglieder der Schule, wovon einer heute Schulleiter ist. Letztlich ist es ihrer Überzeugung zuzuschreiben, dass aus der Idee Realität wurde. Die Überzeugung wuchs aus der Erfahrung heraus, die die Schulgründer als Lehrer an anderen Schulen gemacht hatten: unbefriedigende Verantwortlichkeiten in der Begleitung und Betreuung der Schüler, mangelnder Austausch der Lehrpersonen, daraus resultierende Frustrationen, auf die viele Lehrer mit Rückzug reagierten. Andere flüchteten sich in den „Dienst nach Vorschrift“. Solche Erlebnisse nannte der Schulleiter als ausschlaggebende „emotionale Erinnerungen“, die bewirkten, „es anders / besser machen zu wollen“ (Schulleiter; Interview, 10.1.2003). – Eine Mathematiklehrerin präzisiert:

„Anders ist es bestimmt. Auch besser als anderswo. Ich kann vergleichen, weil ich an anderen Schulen unterrichtet habe. Nun fahre ich seit Jahren täglich zwei Autostunden, um hier zu arbeiten. Die Belastung ist zwar gross, aber die Arbeit ist insgesamt befriedigender als früher. Man kennt die Kinder sehr gut, denn man begleitet sie doch ein langes Stück ihres Weges und kann ihre Fortschritte sehen“ (Interview, 8.1.2003).

Ein bemerkenswertes Detail: Die semantische Struktur der Aussage, die die Mathematiklehrerin macht, ist jener ähnlich, die auch auf den psychometrischen Fragebogen zur Erhebung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gebraucht wird: „*Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrer auch mit schwierigen Schülern an dieser Schule klarkommen*“ (vgl. Kp. 4 Abb. 26: Antwortkarte zur Erhebung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung).

Dass Emotionen und Gespräche eng verknüpft sind und damit auch Herausforderungen darstellen, wurde bereits in Fallbeispiel 1 (erweiterte Schulleitung an der Dalton-Schule) diskutiert. Dass dem auch so ist bei der Lehrerzusammenarbeit an der POL-Schule, erwähnte die Chemielehrerin, als sie zu den Herausforderungen der Lehrerzusammenarbeit Stellung nahm: „*Manchmal fliegen die Fetzen, nachher trinken wir wieder Kaffee zusammen*“ (Interview, 9.1.03). Die Jahrgang-Stammteams kooperieren mindestens ab der 6. Stufe jährlich dreimal miteinander bei fachübergreifenden Projektwochen. Gelegentlich ist es offenbar nötig, sich gemeinsam zu raufen. Erst dann ist es möglich, sich wieder zu versöhnen. Solches Verhalten sind jedoch nur dann möglich, wenn unter den Lehrern eine Kultur der echten, sachlichen Auseinandersetzung herrscht. Solches lebt die Schulleitung vor, gemessen an der Art und Weise, wie sie sich im Rahmen eines Lehrerworkshops eingab. Dort war zu beobach-

ten, wie vielfältig die Emotionen zum Thema „POL – wie weiter?“ waren (Lehrerfortbildungsveranstaltung, 7.1.2003): Markus, der kühl-souveräne Moderator; Ute, die integrierende Weichenstellerin, auch sie Moderatorin; Wolfgang, der engagierte Zieldenker; Silke, die zwiegespaltene, stille Rationalistin; Peter, der intelligente, zurückhaltende Mitdenker; Gerd, der brummige „Querdenker“.

Die beiden Moderatoren und der Schulleiter spielten eine wichtige Rolle. Sie waren gedanklich am weitesten voran und boten sich immer wieder spannende Wortwechsel. Es gelang ihnen auch, eine Balance zu finden zwischen den Polen „Das-Tempo-der-Teilnehmer-wertschätzend-aufnehmen“ und „Weiterführende-Inputs-geben“. Emotionen waren bei allen Beteiligten am Verhalten und an den Voten zu spüren: Stimmlage und Körpersprache veränderten sich, je nachdem, ob jemand Stellung bezog für ein Argument oder nachgab. Emotionen scheinen wichtige Weichensteller gewesen zu sein im Prozess, gemeinsam zum Ziel zu finden. Es bestand aus einem Evaluationsbogen für den POL-Unterricht.

7. Sind Formen von metakognitiver Reflexion (vertieftes Nachdenken über das eigene Handeln) auszumachen?

Die KL-Tandems und die JS-Teams sind ständig am „Nachdenken“, was sie wann wie am besten tun könnten:

„Wie soll die erste Klassenlehrerstunde nach den Ferien gestaltet werden? Woran müssen wir denken?“ – „Wie gestalten wir die gemeinsamen POL-Stunden sinnvoll, welche Inhalte wollen wir vermitteln?“ – „Wie können wir mit dem stillen Widerstand einer Schülerin umgehen? Wer übernimmt das Gespräch mit ihr?“ (Klassenlehrerin; Interview, 8.1.2003).

Reflexion über das eigene Handeln findet in der täglichen Arbeit ständig statt. Die Fragen zeigen, auf welcher Ebene sich die Reflexion oftmals abspielt: Vornehmlich auf der operativen Ebene. Über solche Fragen gemeinsam laut nachzudenken hat etwas Verbindendes: das gemeinsame Thema. Es hat aber auch etwas Verausgabendes: sich immer wieder neu zu ähnlichen Belangen äussern. Vertieftes Nachdenken über das eigene Handeln war sowohl bei den KL-Tandems als auch bei den Jahrgang-Stammteams kein Thema. Solch übergeordnetes Nachdenken könnte zum Beispiel lauten: „Was ist uns gut gelungen? Weshalb war das so? Was haben wir selber dazu beigetragen? Wie können wir damit weiterarbeiten?“ Solchen Fragen liegt das Potenzial inne, stärkend zu sein. Sie könnten als Tankstelle wirken für die tägliche, anspruchsvolle Arbeit. Wie weit das fehlende Nachdenken über eigenes erfolgreiches Handeln ein gesellschaftliches Tabu ist, bleibt dahingestellt. Vielleicht ist es auch ein Zeichen dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer wenig wissen über den professionellen Umgang mit den persönlichen Ressourcen.

Fazit

1. Inwiefern kann das Fallbeispiel „Zusammenarbeit der Lehrpersonen an der POL-Schule“ als Variante selbstwirksamen Lernens gelten?

Nach der vorliegenden Diskussion zu schliessen kann vor allem das Modell des Klassenlehrer-Tandems als Spielart *selbstwirksamen Lernens* für die beteiligten Lehrpersonen bezeichnet werden, gemessen an den fünf Quellen, die BANDURA zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nennt (vgl. Kp. 4).

Folgende Punkte stützen diese Aussage:

- Eine günstige Zusammensetzung des KL-Tandems ermöglicht es, Könnenserfahrungen hinsichtlich der gemeinsamen Klassenführung zu machen. -> Quelle 1
- Die Tandempartner unterstützen einander in ihrer gemeinsamen Aufgabe und können fachlich, methodisch und persönlich voneinander profitieren. -> Quelle 3 u. 2
- Die geteilte Verantwortung und der gegenseitige Austausch wirken entlastend und inspirierend, wenn bei der Zusammensetzung des Tandems darauf geachtet wird, dass die beiden Partner miteinander klar kommen. -> Quelle 4
- Entwicklungsbedarf zeichnet sich dort ab, wo das vertiefte Nachdenken über das eigene erfolgreiche Handeln weiterentwickelt werden müsste. -> Quelle 5

2. Inwiefern war der Fragenkatalog dienlich?

Mit seiner Hilfe war es möglich, ...

... das Umsetzungsbeispiel „Klassenlehrer-Tandem an der POL-Schule“ als Spielart selbstwirksamen Lernens zu eruieren.

... Sinn, Bedeutung und Nutzen des KL-Tandems nicht nur von Seiten der Klassenlehrer, sondern auch von der Schulleitung, den Schülern und den befragten Eltern zu bestätigen (Frage 1).

... die zentrale Rolle einer konstruktiven Auseinandersetzungskultur in der Lehrerzusammenarbeit zu erkennen (Fragen 2 und 6).

... zwei Zusammenhängen auf die Spur zu kommen: jenem zwischen der Lehrerzusammenarbeit und fächerübergreifenden Lerngelegenheiten für die Schüler sowie jenem zwischen der Lehrerzusammenarbeit und dem Gefühl der Schüler, gut gefördert zu werden (Frage 3).

... die Bedeutung von Vorbildern und verbaler Unterstützung auf der Ebene der Schulleitung, Lehrer und Schüler hervorzubringen (Frage 4).

... wichtige Lücken zur Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufzuspüren respektive Entwicklungspotenzial hinsichtlich der persönlichen Erfolgsreflektion des Klassenlehrer-Tandems zu orten (Frage 7).

6.2.2 Fallbeispiel 4: POL – Projektorientiertes Lernen und Lernen-Lernen

POL blickt auf eine pragmatische Entwicklungsgeschichte zurück, die mit dem Gründungskonzept beginnt. Darin war festgehalten, jährlich drei Projektwochen durchzuführen, um das selbstständige Arbeiten der Lernenden zu fördern. Die ersten Projektwochen zeigten den Lehrern, dass sie offenbar vieles voraussetzten – zu vieles: Die Schüler waren überfordert mit dem selbstständigen Arbeiten. Beim Nachbereiten der Projektwochen stellten sich die Lehrer die Frage, *was* sie denn als selbstverständlich voraussetzten, das die Jugendlichen eigentlich können sollten. Sie erkannten, dass es sich bei den gewünschten respektive fehlenden Fähigkeiten besonders um überfachliche arbeitstechnische und arbeitsorganisatorische Kompetenzen handelte: die Lernkompetenzen. Darunter sind all jene *„Kenntnisse, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen“* gefasst,

„die für individuelle und kooperative Lernprozesse benötigt“ werden „und zugleich beim Lernen entwickelt und optimiert werden. Lernkompetenz umfasst die miteinander verbundenen Dimensionen Sach- und Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und Selbstkompetenz (personale Kompetenz) [sowie] die Reflexion über die Lernprozesse und -ergebnisse“ (NIS 2002).

Solche Kompetenzen könnten eigentlich von jedem Fachlehrer im eigenen Fach unterrichtet werden, waren sich die Lehrer einig. Die Realität jedoch sah anders aus, mussten die meisten

zugeben: Überfachliche Kompetenzen wurden kaum systematisch, meist zufällig oder gar nicht gefördert. Die Lehrer entschlossen sich, die Lernkompetenzen der Schüler im Rahmen eines speziellen Faches zu trainieren. Die Idee wurde im Kollegium sehr kontrovers diskutiert: Noch ein Fach mehr, noch mehr Verpflichtungen? Als begünstigende strukturelle Rahmenbedingung kam die zusätzliche wöchentliche Förderstunde hinzu, welche die Landesregierung den Schulen für schnelle respektive langsame Schüler zugestand. Nach einigem Ringen kamen die Lehrpersonen schliesslich überein, der einen Förderstunde noch eine zweite Stunde hinzuzufügen, die je nach Jahrgang aus dem Stunden-Pool eines Faches stammte, das vom Lernkompetenz-Unterricht besonders profitieren konnte. So kam es zu einem wöchentlichen POL-Kontingent von zwei Lektionen.

Der POL-Unterricht wurde 1994 eingeführt. Er wird vom Klassenlehrer-Tandem geplant und geleitet. Erste Erfahrungen flossen in eine Arbeits- und Materialsammlung ein. Sie ist in einem grosszügigen Arbeitskorpus im Lehrerzimmer untergebracht. Die ausgewerteten Erfahrungen und die bewährten, aufbereiteten Unterlagen werden in speziellen Übergabesitzungen von Klassenlehrer-Tandem zu Klassenlehrer-Tandem weitergegeben. Das Kultusministerium unterstützte den innovativen Ansatz der Schule während eines Zeitraums von fünf Jahren bei der Weiterentwicklung. Als Gegenleistung entstand ein sorgfältig dokumentiertes, anspruchsvolles POL-Konzept, das Ziele, Inhalte und Umsetzungsbeispiele für die Jahrgangsstufen 5 bis 13 umfasst.

Zur Zielsetzung des projektorientierten Lernens und des Lernen-Lernens heisst es in der Schuldokumentation:

„Wenn Methodenkompetenz die Lernleistung steigert und gegenüber speziellem Fachwissen an Bedeutung gewinnt, wenn handelndes und problemorientiertes Lernen die Lernqualität verbessert, wenn fächerverbindendes, fachübergreifendes Lernen das vernetzte Denken und damit die Nachhaltigkeit schulischen Lernens fördert, wenn die Mitgestaltung des Lernprozesses eine wichtige Voraussetzung dafür ist, die Verantwortung für das eigenen Lernen zu übernehmen, dann muss es in der Schule Unterrichtseinheiten als Trainingsspiralen geben, z.B. für effektives Lernen in Gruppen, erfolgreiche Projektarbeit, für gutes Zeitmanagement und Sicherheit im Bereich elementarer Arbeitstechniken, für wissenschaftliches Arbeiten, für Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung, für die Reflexion des eigenen Lernprozesses“ (POL-Schuldokumentation 2002, 7).

Die Inhalte von POL bauen auf einem Spiralcurriculum auf, das sich von der 5. bis zur 10. Jahrgangsstufe über acht wiederkehrende Themenschwerpunkte erstreckt:

1. Informationsbeschaffung und Informationserfassung
2. Informationsverarbeitung und Informationsaufbereitung
3. Arbeits-, Zeit- und Lernplanung
4. Förderung des freien Sprechens
5. Miteinander reden – das 1 x 1 der Gesprächsführung
6. Komplexere Kommunikations- und Interaktionsspiele
7. Teamentwicklung
8. Beobachtung und Reflexion

Die Inhalte von der 5. bis zur 10. Klasse reichen von grundlegenden Arbeitstechniken wie Heftführung und systematisches Lesen über den PC-Führerschein, den die 5. Klässler haben müssen, um Zugang zu den hauseigenen Computern zu erhalten, sowie Lern- und Zeitplanung bis hin zu komplexen Projektplanungs-Kompetenzen (POL-Schuldokumentation, 2002). Ab der 11. Klasse sind quartalsweise Themen vorgegeben, die bekannte Bereiche

vertiefen und Neues erarbeiten, z.B. „*Gruppenarbeit zu fachbezogenen Themen*“, „*Diskussion über Fachthemen*“, „*Debating*“ (nach der Methode des House of Commons in London), „*Wissenschaftliches Arbeiten*“ und „*Vorbereitung der mündlichen Abiturprüfung*“. Die verschiedenen Bereiche sind unterlegt mit den Kompetenz-Zielen, die erreicht werden sollen. Ein reicher Ideen- und Materialfundus sowie konkrete fächerübergreifende Projekte mitsamt Reflektionen der Lehrpersonen ergänzen die POL-Dokumentation.

Die POL-Inhalte sind vielfältig verankert und überall wiederzufinden. Sie haben ihren festen Platz ...

... in der POL-Dokumentation. Sie gilt als Leitfaden und Nachschlagewerk.

... in der wöchentlichen POL-Doppelstunde, die von den Klassenlehrer-Tandems vorbereitet wird. In der Oberstufe heisst der POL-Unterricht „vertiefender Unterricht“ und „Projektkurs“. Ziel des Projektkurses sind Vorhaben, die sich über lange Zeiträume erstrecken, z.B. ein Trimester, ein Quartal oder ein Semester.

... in jährlich drei thematisch gebundenen Vorhabenwochen, in denen nach der Projektmethode gearbeitet wird. Jeder Jahrgang formuliert ein Leitthema. Die Schüler werden mit zunehmendem Alter einbezogen. Die Jahrgangs-Klassenlehrer übernehmen die Organisation. Die Vorhaben werden präsentiert und dokumentiert – wenn immer möglich vor einer interessierten Öffentlichkeit.

... in Form von Rückmeldungen: Die POL-Präsentationen werden von einer Lehrer-Schüler-Jury bewertet. Die Produktbewertung übernimmt normalerweise eine Lehrperson. Die Lernleistungen werden in den 5. bis 7. Klassen im allgemeinen Lernbericht frei formuliert. Ebenso in den 8. bis 10. Klassen, aber in einer eigens dafür vorgesehenen Rubrik im Zeugnis. Ab der 11. Klasse wird die Arbeit nach der Oberstufenverordnung des Landes mit einer Note bewertet.

... in den Jahresstoffplänen, die in den Stammklassenzimmern hängen. In einem vordruckten Jahresplan tragen die Lehrer ein, was sie zu tun gedenken. Es ergeben sich zufällige Synchronizitäten, oder zwei Lehrerinnen entscheiden sich, gemeinsam ein Thema anzugehen oder aber es kommen Quartals-Themen zum Tragen, denen sich die Mehrheit der Lehrer anschliesst. In der Oberstufe wird halbjährlich ein „gemeinsamer exemplarischer Gegenstand“ (GeG) bestimmt, zu dem möglichst alle Fachbereichen einen Beitrag leisten: zum Beispiel zu Themen wie „Bindungen“, „Rollenbilder“, „Grenzen des Wachstums“, „Energie“, „Berlin“, „Zeit“, „Wissenschaftliche Methoden“.

... im Theaterprojekt der 8. Klassen. Dort wird zusätzlich zum POL-Unterricht ein zweistündiger Theaterunterricht angeboten. Sie Stunden dazu stammen aus dem Bereich der Musik und des textilen Gestaltens.

POL ist deshalb so stark verankert, weil es von den Vertreterinnen und Vertretern einer Arbeitsgruppe immer weiter entwickelt wird. Ziel der vielfältigen Verankerung ist es, den POL-Inhalten den nötigen strukturellen und organisatorischen Boden zu geben, damit sie auch tatsächlich umgesetzt werden.

Das POL-Konzept ist nicht einfach nur ein Förderprogramm für Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen sondern auch die Entwicklungsgeschichte von engagierten, innovativen Lehrerinnen und Lehrern. Die vielfältigen Kooperations- und Organisationsverfahren, die alternierenden Stundengewichtungen und die curricularen Schwerpunkte sind Zeugnis dafür. Das Konzept zeigt, wie projektorientiertes Lernen und fächerübergreifende Vorhaben

auch im traditionellen Stundenplan-Unterricht gestaltet sein können. Ob und inwiefern POL auch eine Spielart selbstwirksamen Lernens darstellt, sei im Folgenden erörtert.

Diskussion

1. Inwiefern spielen Fragen nach dem Sinn oder der Bedeutung eine Rolle?

Das POL-Konzept, so wie es heute im schulischen Alltag umgesetzt wird und wie es als Dokumentation vorliegt, ist das Resultat einer zunehmenden Verdichtung und Konkretisierung von Erfahrungen und Ideen. Als Idee war die Förderung der Selbstständigkeit von Lernenden bereits im Gründungskonzept festgehalten. Umgesetzt werden sollte die Zielsetzung im Rahmen von Projektwochen. Nachdem die Projektwochen sich während fast zehn Jahren gehalten und sich zum POL-Konzept entwickelt haben, ist zu schliessen, dass es zumindest der Schulleitung und den Lehrpersonen offenbar sinn- und bedeutungsvoll erscheint. Der Schulleiter spricht weniger von Selbstständigkeit als von „*Faszination des Gestaltens*“ (Interview, 10.1.2003). Spielräume gestalten zu können gehörte zu jenen motivierenden Erfahrungen, die ihn selber massgeblich bewegten auf dem Weg zur Gründung der Schule.

Unterstützung fand die Idee auch bei den Lehrpersonen der allerersten Stunde. Sie liessen sich von den ersten negativen Projekterfahrungen nicht entmutigen. Probleme und Schwierigkeiten wurden nicht den Schülern zugeschoben, sondern konstruktiv aufgenommen. „*Wir stellten uns viele Fragen, zum Beispiel: Was erwarten wir von den Schülerinnen und Schülern bei der selbstständigen Projektarbeit als ‘Gott gegeben’? Wo müssen wir den Lernenden Unterstützung geben? – Diese Fragen begleiteten uns immer wieder*“ (Biologielehrer und Tandem-Klassenlehrer; informelles Gespräch während Unterrichtsbesuch, 8.1.2003). Pionierarbeit leisteten in erster Linie die Klassenlehrer-Tandems des ersten Jahrgangs. Während neun Jahren begleiteten sie die vier Klassen. Sie besprachen ihre Erfahrungen laufend. Der ständige Austausch und die sichtbaren Erfolge während den Projektwochen motivierten zum Weitermachen. Die Zielsetzungen der Schulleitung und die Arbeit der Klassenlehrer-Tandems wurden zudem begünstigt durch Förderstunden sowie Beziehungen zu schulpolitischen Vorgesetzten und deren Unterstützung. Diesem Zusammenspiel ist es zu verdanken, dass POL immer konkreter wurde und schliesslich zum zentralen Profilpunkt der Schule wurde.

Die befragten Lehrpersonen schätzen POL als sehr wichtig ein, weil damit die Selbstständigkeit und die Selbstwirksamkeit der Lernenden gefördert werde. Wie gut die Konzeptideen im schulischen Alltag auch greifen, ist zur Zeit Gegenstand einer Evaluation. – Auch den befragten Schülern ist klar, dass selbstständiges Lernen und Arbeiten wichtig sei. Den grössten Spielraum hätten sie im Rahmen von Arbeitsgruppen, die ältere Schüler den jüngeren anbieten:

„Ganz selbstständig arbeite ich in der Mittagsfreizeit. Dort biete ich eine Zauber-Arbeitsgruppe für die Kleinen an. Ich muss mir überlegen, was ich mache, damit sie etwas zu tun haben und wieder kommen. Einige kommen bereits zum dritten Mal“ (Schüler, 13. Klasse; Interview, 9.1.2003).

Eine Schülerin antwortet auf die Frage, wie ihre Traumschule aussehen würde: „*Meine Traumschule? – Nach eigenem Lernplan lernen. Schliesslich muss man ja auch später auf eigenen Füüssen stehen*“ (Interview, 9.1.2003). Sinn und Bedeutung der POL-Idee scheinen von den Befragten offenbar geteilt zu werden. Wo nun liegen die kritischen Erfolgsfaktoren?

2. In welcher Hinsicht kann von Herausforderungen gesprochen werden?

Das POL-Konzept ist ehrgeizig: Die inhaltlichen Vorgaben sind umfangreich und die organisatorischen Konsequenzen umfassend. Die Lehrpersonen sind entsprechend gefordert zusammenzuarbeiten und Fachkompetenzen zu erweitern. Die Zusammenarbeit gehört zur Schulkultur (vgl. Fallbeispiel 3). Insofern haben die Lehrer entsprechende Kompetenzen erworben. Die POL-Fachinhalte hingegen sind nicht allen Lehrpersonen gleich geläufig. Fortbildung ist ein zentrales Thema. Sie findet auf zwei Ebenen statt: einmal innerhalb der Klassenlehrer-Tandems, einmal durch massgeschneiderte schulinterne Fortbildung. Die beiden Lehrpersonen, die ein Klassenlehrer-Tandem ausmachen, bewerten die gemeinsame POL-Unterrichtsplanung als Weiterbildung:

„Besonders dann, wenn wir neue, fachspezifische Methoden oder Verfahrensweisen austauschen und umsetzen. Wir unterrichten POL meist im Team. So können wir Lehrpersonen von einander lernen und neue Erfahrungen machen“ (Mathematiklehrer; Interview, 8.1.2003).

Selber Erfahrungen zu machen wird von BANDURAS als Quelle Nummer 1 genannt, um Selbstwirksamkeitserfahrungen zu stärken (*mastery experience*). Die unterschiedliche Zusammensetzung von Lehrpersonen aus verschiedenen Fachbereichen ist ein wichtiger Motor. „*Im KL-Tandem habe ich zum ersten Mal selber erlebt, was es bedeutet, Fächer übergreifend zu arbeiten*“, betont ein Sprachlehrer, der mit einer Naturwissenschaftslehrerin zusammen arbeitet (Interview, 8.1.2003). Die massgeschneiderten schulinternen Weiterbildungen finden zum Beispiel dann statt, wenn die KL-Tandems Informationen, Materialien und Erfahrungen „weitervererben“ (*Zitat einer Lehrperson; informelles Gespräch, 7.1.2003*). Spezielle POL-Themen werden aber auch von internen oder externen Fachleuten angeboten. Eine Lehrerin erzählt beeindruckt von einer Weiterbildung zum Thema „Lerntagebuch“. Andere Weiterbildungsthemen fanden zum Beispiel in den Bereichen „Zeitmanagement“ und „Reflexion von Lernerfahrungen“ statt.

Eine zweite Herausforderung für die Schule stellt die „Philosophie“ von POL dar, „*die Förderung des selbstständigen und selbstverantwortlichen Arbeitens von Lernenden in der Schule*“ (POL-Arbeitsgruppen-Plakat anlässlich eines Lehrer-Workshops, 7.1.2003). Die Absicht ist komplex und lässt entsprechend grossen Interpretationsspielraum. Die POL-Arbeitsgruppe ist sich dessen bewusst. Sie beschäftigte sich während des Workshops, den ich besuchen konnte, mit folgenden Fragen: „*Trägt die Philosophie? Werden die Intentionen (noch) realisiert? Erreicht das Konzept die Adressaten wie Schüler, Eltern, Lehrer, Öffentlichkeit, Verwaltungsangestellte?*“ (Lehrer-Workshop, 7.1.2003).

Einige Lehrer nennen als Ziel von POL „*Methodenkompetenz zur Förderung des selbstständigen Lernens und Arbeitens*“, andere sprechen von einer „*qualifizierten Selbstständigkeit zur Entlastung des Fachunterrichtes*“ (Lehrer-Workshop, 7.1.2003). Aus den Antworten ist ersichtlich, dass die Lehrer mit einem bekannten pädagogischen Paradox konfrontiert sind: der Erziehung zur Selbstständigkeit (OELKERS 1995, LUHMANN/SCHORR 1982).⁶¹ Dazu die Sicht eines Schülers:

„So richtig selbstständig führen wir die Projekte eigentlich nicht durch. Die Themen der Projekte sind oft von den Lehrpersonen vorgegeben. Auch die Methoden, die zur Anwendung kommen sollen. Aber innerhalb dieses Rahmens haben wir einen gewissen Gestaltungsraum“ (Schülerin, 18 Jahre; Interview, 9.1.2003).

Der Schulleiter bringt den Widerspruch in einem anderen Zusammenhang zur Sprache: *„Wieviele Kontrolle ist nötig, wo bleiben Offenheit, Lebendigkeit, Mut zum Risiko?“ (Interview, 10.1.2003).*

Die Frage lässt sich weiterführen: Bei wem ist wieviel Kontrolle respektive Anleitung nötig? Mit welchem Ziel? – Um solche Fragen zu beantworten, brauchen Lehrer diagnostische Fähigkeiten. Sie entwickeln sich auf Grund vieler Erfahrungen. Dazu bietet der POL-Unterricht Spielraum. Die offenen Lernräume ermöglichen es den Lehrern, dort Hilfestellungen zu bieten, wo sie es als nötig erachten. Im POL-Unterricht der 5. Klässler (Vorbereitung auf den PC-Führerschein) war zu beobachten, wie die Lehrer je nach Könnensstand der Schüler z.B. unterschiedliche Paare bilden liessen. Die Schüler, die ähnlich schnell arbeiteten und bis anhin ein durchschnittliches Arbeitspensum bewältigten, sollten sich zusammensetzen. Wer sehr schnell war, den ermunterten sie, sich mit einem „Schützling“ zusammenzutun, den sie unterstützen sollten.

Die Herausforderung auf Seiten der Schüler ist durch die Themenvielfalt von POL gegeben. Die Lernenden werden vielfach gefordert, ihre Kompetenzen im selbstständigen Lernen zu erweitern: *„Durch die vielen Projekte haben wir gelernt, wie man alleine oder in Gruppen gut plant, gute Resultate erreicht und gute Präsentationen macht“*, meint ein Schüler auf die Frage, was er im Rahmen von POL besonders gut gelernt habe (Interview, 9.1.2003). Eine Schülerin der 13. Klasse antwortet auf die abschliessende Frage eines Interviews, was sie noch erwähnen möchte: *„Eigentlich ist das hier eine ganz normale Schule“ (Interview, 9.1.2003)* – trotz der 27 Projektwochen, die sie erlebt hat, liesse sich ergänzen. Was für viele Schüler an herkömmlichen Schulen eine grosse Herausforderung bedeuten würde, gehört für sie bereits zum Alltag.

Um das Ziel „selbstständige Schüler“ weiterzuverfolgen, kann der Schulleiter sich ein Frei-arbeitsband vorstellen, in dem Schülerinnen und Schüler ihrem eigenen Lernplan nachgehen. Die Herausforderung des „Projektorientierten Lernens und des Lernen lernens“ bleibt bestehen. Die Schule muss weiter lernen, damit den Schülern lebenslanges Lernen vorgelebt wird und allen zum „vorbildlichen“ Programm wird.

3. Sind gelingende Momente und Erfolgserlebnisse ein Thema? Inwiefern?

Die Neugründung der Schule vor elf Jahren ist insofern eine Erfolgsgeschichte, als die Zahl der interessierten Eltern und Schüler im Verlauf der Jahre stetig anstieg. Heute bewerben sich mehr als Doppelt so viele Interessierte, als Plätze zur Verfügung stehen. Zu diesem Erfolg haben die Schulleitung mit ihrem Gründungskonzept und die mehr als zehnjährige Umsetzungsarbeit der Lehrpersonen beigetragen. Die Zielsetzung, jährlich drei Projektwochen durchzuführen, wie sie im Gründungskonzept festgehalten ist, hat der Lehrerschaft den entscheidenden Impuls gegeben, dass POL sich zum erfolgreichen Programmpunkt entwickeln konnte. Einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung von POL haben bestimmt auch die KL-Tandems und die Jahrgang-Stammteams geleistet. Entwicklungsarbeit heisst immer auch Zusammenarbeit. Die Erfolgsgeschichte von POL darf nicht ohne die intensive Zusammenarbeit der Lehrer verstanden werden. Als Erfolg ist demnach auch die Lehrer-zusammenarbeit zu nennen, wie sie in Fallbeispiel 3 dargestellt ist. Was dort bereits als Erfolgsmoment erwähnt wurde, nämlich die zunehmende Vernetzung der Einfächer in die Projektwochen, gilt auch hier. Zudem hat das grosse zeitliche Engagement der Lehrpersonen zu einer umfangreichen Materialsammlung geführt, die im Lehrzimmer als Anregung zur Benützung frei steht und von der rege Gebrauch gemacht wird.

Die befragten Schülerinnen und Schüler bewerten die vielen Vorhaben, die sie gemacht haben, als grossenteils gelungen und wertvoll ein. Sie erwähnen die grosse Erfahrung, die sie im Planen, Durchführen und im Präsentieren von Projekten erlangen (vgl. Fallbeispiel 3, Frage 3). Als Höhepunkte nennen sie immer wieder Projekte, die in irgendeiner Weise auf einer öffentlichen Bühne präsentiert werden: das Schultheater, eine Ausstellung und selbst gestaltete Führungen in einem Museum, Projektpräsentationen für Eltern und Freunde, gemeinsame Vorhaben zur baulichen Gestaltung der Schule und die Erkundungen neuer Orte, die in den Klassenlagern auswärts stattfinden.

Das POL-Konzept hat der Schule nicht nur ein Profil verliehen, sondern hat es auch über die Schulmauern hinaus bekannt gemacht. Vertreterinnen und Vertreter der Schule werden inzwischen eingeladen, ihr Konzept in der Fachpresse, an nationalen und internationalen Kongressen, Workshops und Lehrerweiterbildungen vorzustellen.

4. Gibt es allenfalls (kompetente) Vorbilder?

Die Projektdidaktik steht spätestens seit der Reformpädagogik für handlungs-, erfahrungs-, erlebnis- und praxisorientierten Unterricht.⁶² Projekte haben in der Zwischenzeit in jeder Schule Einzug gehalten – wohl mehr schlecht als recht, bemessen an den Zielen und Möglichkeiten dieser Arbeitsform. Auch in der Gesamtschule, an denen zwei der Gründungsmitglieder vorher gearbeitet hatten, wurden Projektwochen durchgeführt. Die Projektidee war ihnen bekannt, zumindest was das Durchführen von sogenannten Projektwochen anbelangt. Das POL-Konzept und damit verbunden die Projektpraxis, wie sie an der Schule gelebt wird, hat jedoch zu einer schulspezifischen Ausprägung geführt, zu der es keine Vorbilder mehr gibt. POL ist einzigartig, zumindest in den Klassen 5-10. Ab der 11. Klasse richtet sich POL nach den landesüblichen Oberstufenvorgaben und heisst „vertiefender Unterricht“ (11. Klasse) und „Projektkurs“ (12./13. Klasse). Einmalig ist jedoch auch auf der Sekundarstufe II die konsequente, systematische Weiterführung des selbstständigen Lernens von Schülerinnen und Schülern.

Besondere Vorbildwirkung scheinen an der Schule all jene Unternehmungen und Projekte zu haben, von denen „man“ spricht. Einladungen zu öffentlichen oder halböffentlichen Präsentationen, Zeitungsartikel in der Lokalpresse oder Mund-zu-Mund-Propaganda sorgen dafür, dass über ausserordentliche Vorhaben gesprochen wird. Dadurch ist an der POL-Schule eine qualitativ hoch stehende Projektkultur entstanden. Lehrer und Schüler initiieren attraktive und nützliche Vorhaben oder übernehmen bewährte und entwickeln sie weiter. So erleben die Beteiligten immer wieder, dass von ihren Arbeiten gesprochen wird, sei es in der regionalen Presse, auf der Homepage, im Lehrerzimmer oder auf den Korridoren.

5. Inwiefern ist verbale Unterstützung bedeutsam?

Sie kann als Quelle der POL-Entwicklung bezeichnet werden: Lehrpersonen haben sich laut Gedanken darüber gemacht, wie die Projektwochen der ersten Stunde besser gestaltet sein könnten, damit sie ihren Zweck erfüllen. Die KL-Tandems des ersten Jahrgangs „nährten“ die Idee in Form von Auseinandersetzungen, die geprägt waren von Fach- und Eigeninteressen – und dem Ziel, dass die Schüler vermehrt selbstständig arbeiten sollten.

Auch heute noch spielt mündliche Unterstützung und Auseinandersetzung eine zentrale Rolle und das überall dort, wo POL direkt oder indirekt ein Thema ist. Zum Beispiel im Arbeitskreis POL, bei den KL-Tandems und den Jahrgang-Stammteams und schliesslich im POL-Unterricht in den Vorhaben selber. Der Arbeitskreis POL ist eine Lenkungsgruppe und

besteht aus sechs Mitgliedern: Schulleitung, Stufenleiterinnen/-leitern sowie Lehrpersonen aus verschiedenen Fachrichtungen und mit unterschiedlichen Motivationen. Der Arbeitskreis POL ist gleichsam der Motor, der die Entwicklung von POL in Gang hält. Er bringt wichtige Fragen ein respektive nimmt Anregungen aus den Reihen der Lehrer oder aus der Schulkonferenz auf. Die Arbeitsgruppe organisiert zudem Lehrerfortbildungen zu POL und evaluiert die Umsetzung des Konzeptes.

Welchen zentralen Stellenwert die mündliche Interaktion bei der Lehrerzusammenarbeit einnahm, wurde bereits im Fallbeispiel 3 ausführlich erörtert (vgl. Fallbeispiel 3, Frage 5). Eine weitere wichtige Quelle der verbalen Unterstützung zeigte sich in Form der Lernprozessbegleitung, die die Lehrer während des POL-Unterrichtes und bei den vielen Vorhaben wahrnehmen. Dabei steht die mündliche Interaktion im Mittelpunkt: Die Lehrer geben Planungshilfen, beraten bei Problemen, unterstützen die Schüler in der Durchführung von Vorhaben oder weisen auf die Rahmenbedingungen hin, die während der offenen Lernphasen gelten. Auch bei der Auswertung der Vorhaben spielt verbale Unterstützung eine wichtige Rolle: Besonders dann, wenn mit dem Ende eines Projektes bereits wieder ein neues begann, bei dem ein besonderer Aspekt erneut bearbeitet oder verbessert werden konnte. Die Rolle des Lernprozessbegleiters wird in Fallbeispiel 6 vertieft beleuchtet.

6. Inwiefern spielen emotionale Umstände eine Rolle?

Engagement und Emotionen sind von Menschen abhängig, die einer Sache Bedeutung beimessen. Die Schulleitung misst dem POL-Konzept die entsprechende Bedeutung bei – indem sie im Arbeitskreis POL mitarbeitet und die Arbeit mitsteuert. Welche Emotionen die Arbeit im POL-Team zuweilen auslöst, ist ebenfalls im Fallbeispiel 3 nachzulesen (Fallbeispiel 3, Frage 6). Die Arbeit sowohl im POL-Team wie auch in den Schulkonferenzen ist mitunter delikat: Verschiedene Interessen wollen unter einen Hut gebracht werden. Emotionen spielen immer eine Rolle. Sie wirken bewusst oder unbewusst, direkt oder indirekt. Sie verbreiten sich durch verbale und nonverbale Kommunikation und erreichen alle Beteiligten der Schule mehr oder weniger.

Einstellungen und Haltungen respektive persönliche Überzeugungen sind letztlich Emotionen, die sich in der Interaktion weiter verbreiten. Emotionen entstehen jedoch nicht ohne „Gegenstände“, an denen sich Menschen erwärmen oder erhitzen können – oder die sie kühlen lassen. Gegenstände können Wissensinhalte, Vorstellungen oder Ideen sein wie zum Beispiel die Idee des projektorientierten Lernens. Die Grenzen zwischen Emotionen, Sinn und Bedeutung und Kommunikation (verbaler Unterstützung) verwischen sich. In der Überschneidung all dieser „weichen Faktoren“ entsteht das, was ein Klima wesentlich mitbestimmt.

Das Klima an der Schule scheint gut zu sein, bemessen an den Antworten der 18 befragten Lehrpersonen und Schüler (vgl. Abb. 24: Antwortkarte zur Erhebung des Schulklimas nach BÜELER 2000): Die Items „Die Lehrpersonen gehen kameradschaftlich miteinander um an dieser Schule – Zwischen der Schulleitung und dem Kollegium herrscht ein vertrauensvolles Klima – Man spürt bei den Lehrpersonen ein starkes pädagogisches Engagement – Die Lehrpersonen bringen den Schülerinnen und Schülern Wertschätzung und Achtung entgegen – Lehrpersonen dürfen im Kollegium ihre Gemütsverfassung zeigen – Die Schülerinnen und Schüler gehen hier gerne zur Schule – Zusammenarbeit wird im Kollegium gross geschrieben, selbst über Klassen- und Stufengrenzen hinaus. – Auch ausserhalb der Dienstzeit führen Lehrpersonen gemeinsame Veranstaltungen durch (Sport, Stammtisch, etc.) –

Die Schulleitung trägt dazu bei, die Atmosphäre im Schulhaus angenehm zu halten“ wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala von 16 Personen ausschliesslich mit *oft* oder *fast immer* bewertet. Lediglich zwei Befragte kreuzten eines von neun Items bei *manchmal* an.

7. Sind Formen von metakognitiver Reflexion (= vertieftes Nachdenken über das eigene Handeln) auszumachen?

In erster Linie ist es der Arbeitskreis POL, der die Aufgabe der Reflexion wahrnimmt. Um POL weiterzuentwickeln, hat die Arbeitsgruppe unter anderem bei den Lehrpersonen eine Standortbestimmung zu folgenden Bereichen eingeholt: zur Nutzung des „Materialienbaukastens“, zur Zusammenarbeit in den Jahrgangs-Teams, zum Stand der Absprachen hinsichtlich inhaltlicher Mindestanforderungen, zur Sichtbarkeit der Umsetzung, zur Zusammenarbeit der Lernenden, zum Nutzen für den Fachunterricht, zur Einschätzung der Unterrichtskompetenz und des Rollenbildes von Lehrpersonen und Zufriedenheit mit Aufwand und Ertrag der Arbeit. Die Auswertung wird der Arbeitsgruppe neue Impulse geben für die Weiterentwicklung von POL.

Im Zusammenhang mit dem POL-Evaluationsbogen war eine interessante Beobachtung zu machen: Die Arbeitsgruppe weiss um das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Einige Vertreterinnen und Vertreter der Arbeitsgruppe leiteten Schüler sogar dazu an, über erfolgreiches Lernhandeln zu reflektieren. Dieses Wissen hat die Arbeitsgruppe für die POL-Evaluation nicht nutzbar gemacht. Es sind keine Items zu den Stärken des POL-Konzeptes auszumachen und auch nicht, wie diese Ressourcen weiter zu entwickeln wären. Hier könnte die Praxis der Evaluation verfeinert und lösungsorientiert gestaltet werden.

Auch die Lernenden werden zur metakognitiven Reflexion angehalten (vgl. POL-Dokumentation Schwerpunktthema 8: Beobachtung und Reflexion, 26): „(...) *Nachdenken über das eigenen Lern- und Arbeitsverhalten soll Schwerpunkt dieser Einheit sein.*“ Dazu werden im Unterricht u.a. Lerntagebücher und Selbstbeobachtungsbögen eingesetzt, sei es zum Beobachten von persönlich-fachspezifischem Arbeiten oder zu übergeordneten Themen wie z.B. dem bewussten Wissen über gelungene, eigene Lernwege, über konkrete Situationen dazu und über „Handwerkszeug“. Diese Instrumente stützen allesamt übergeordnete Lernkompetenzen, die bei der Weiterentwicklung von POL eine zunehmende Bedeutung erlangt haben. Sie betreffen genau jene Bereiche, die in BANDURAS Konzept *integration of efficacy* heissen und als fünfte Quelle zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen genannt werden.

Ob auch die Lehrpersonen, besonders jene, die die Schülern in Lernkompetenzen trainieren, sich darüber Gedanken gemacht haben, welches gelingende Bedingungen waren, die POL zum erfolgreichen Schulprofil gemacht hat? – Solches war kaum auszumachen. Zumindest nicht beim Grossteil der Lehrpersonen. Interviews mit der POL-Schulleitung jedoch zeigten, dass Wissen um die Erfolge von POL mit entsprechenden Fragen ans Licht gehoben werden konnte.⁶³ Als gelingende Bedingungen wurden von den Befragten persönliche Überzeugungen und beharrlicher Einsatz sowie Bedingungen des Umfeldes wie auch Beziehungen und politische Unterstützung erkannt (Interview Schulleiter, 10.1.2003; Interview Gymnasiallehrerin Biologie, 9.1.2003). Es scheint so, dass all jene Faktoren von Bedeutung waren, die im Konzept der Selbstwirksamkeit eine Rolle spielen.

BANDURA 1997, 115	Integriertes Wissen über Wirksamkeits- informationen	<p><i>attentional, memory, inferential, and integrative cognitive capabilities for forming self-conceptions of efficacy</i> (die Fähigkeit aufmerksam zu sein, sich erinnern zu können, Schlüsse zu ziehen und umfassende kognitive Fähigkeiten zu haben, um eigene Vorstellungen zu entwickeln von persönlicher Wirksamkeit. Übersetzung C. F.)</p> <p><i>the development of self-appraisal skills also relies on growth of self-reflective metacognitive skills to evaluate the adequacy of one's self-assessment</i> (die Fähigkeit, Wertschätzung für sich selber zu entwickeln, hängt auch vom Zuwachs der selbstreflexiven metakognitiven Fähigkeiten ab, sich selber angemessen zu beurteilen (Übersetzung C. F.).</p>
----------------------	--	---

Abb. 48: Integriertes Wissen über Wirksamkeitsinformationen nach BANDURA

Fazit

1. Inwiefern kann das Fallbeispiel „Projektorientiertes Lernen und Lernen lernen“ als Variante selbstwirksamen Lernens gelten?

POL kann für drei Kreise von Beteiligten als Variante selbstwirksamen Lernens bezeichnet werden. In erster Linie für die Schüler, aber auch für die Lehrer – besonders die Klassenlehrer – und für die Schulleitung respektive POL-Steuergruppe.

1. Für die Lernenden

- POL ermöglicht es den Lernenden, Könnenserfahrungen im Rahmen von streng geführten bis sehr offenen Settings zu machen. -> Quelle 1
- POL ist für alle Lernenden selbstverständlich und verbindlich. Es bietet in mindestens 18 Projektwochen viele Gelegenheiten, Gleichaltrige beim Bewältigen von Vorhaben zu beobachten und beim gemeinsamen Lernen zu unterstützen. -> Quelle 2 und 3
- Viele POL-Vorhaben haben „Ernstcharakter“ haben und werden häufig auf einer „öffentlichen Bühne“ präsentiert. -> Quelle 4
- Dort, wo im Rahmen von POL Lernkompetenzen trainiert werden im Sinne von Nachdenken über gutes persönliches Lernhandeln, dort entsteht Wissen über eigene Wirksamkeit.

2. Für die Lehrkräfte

- Lehrpersonen machen Könnenserfahrungen in der Anleitung der Schüler, gute Projekte selbstständig durchzuführen und dabei ständig selber und gemeinsam zu lernen, da alle Lehrer in POL involviert sind. -> Quelle 1 und 2
- Die Lehrer unterstützen sich gegenseitig, werden aber auch von der Schulleitung und der POL-Steuergruppe unterstützt. -> Quelle 3
- POL ist von allen bestätigt, wichtiger Programmpunkt der Schule und gleichzeitig „Inhaltsträger“, an dem sich die Interaktion der Lehrer kristallisiert. -> Quelle 4
- Nachdenken über eigenes, erfolgreiches Lernhandeln ist teilweise latent vorhanden, müsste aber weiter ausgebaut werden. -> Quelle 5

3. Für die POL-Arbeitsgruppe (Steuergruppe)

- POL ermöglicht es der Arbeitsgruppe, einen bedeutenden Profilpunkt der Schule zu steuern und weiterzuentwickeln. -> Quelle 1
- Die Steuergruppe ist regional verbunden mit Gleichgesinnten, mit denen sie sich regelmässig trifft (QuiSS). Die Mitglieder stützen sich zudem gegenseitig in ihrer Arbeit -> Quelle 2 und 3
- Die Steuergruppe hat ein gemeinsames Ziel, pflegt jedoch eine bewusste Auseinandersetzungskultur und ist aus Vertretern verschiedener Interessengruppen zusammengesetzt. -> Quelle 4
- Nachdenken über eigenes, erfolgreiches Lernhandeln ist teilweise vorhanden, müsste aber weiter ausgebaut werden. -> Quelle 5

2. Inwiefern war der Fragenkatalog dienlich?

Mit seiner Hilfe war es möglich, ...

... das Umsetzungsbeispiel „Projektorientiertes Lernen und Lernen-Lernen“ als mögliche Spielart *selbstwirksamen Lernens* für Lernende festzustellen.

... das Zusammenspiel zwischen der Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Schulleiters, des Engagements von Lehrpersonen und dem Schulprofil aufzudecken (Frage 1).

... zu erkennen, dass das POL-Modell – die Förderung des selbstständigen Lernens im schulischen Kontext – nicht widerspruchsfrei ist, sondern immer wieder Kommunikation und massgeschneiderte schulinterne Fortbildung verlangt (Frage 2).

... die Erfolgsgeschichte von POL, das Wissen der Schule sowie die Bedeutung von Vorbildern offen zu legen (Fragen 3 und 4).

... den zentralen Stellenwert von Interaktion und konstruktiver Auseinandersetzungskultur aufzuzeigen (Frage 5).

... das komplexe Zusammenspiel zwischen Emotionen, Sinn und Bedeutung sowie Kommunikation als Klimafaktoren zu erkennen (Frage 6).

... erste Anzeichen von bewusstem Wissen über eigenes gelungenes Lernen bei den Schülern aufzuspüren (Frage 7).

6.3 Die „Baustellen“-Schule

Kurzporträt

Ort: Schweiz, Kanton Bern

Schulform: staatlich anerkannte private Internatsschule (5. bis 10. Schuljahr)

Charakter: Landschule in einem Bergdorf von etwa 1300 Einwohnern; Einzugsgebiet Schweiz und angrenzendes Ausland

Schülerzahl: ca. 60 (20 Mädchen, 40 Knaben)

Klassen: 5 alters- und leistungsgemischte Lernteams

Anzahl Lehrpersonen: 11 (4 Frauen, 7 Männer)

Anzahl Betreuer: 6 (4 Vollzeitstellen)

Besondere Kennzeichen: „*Stätte des Lernens*“ (Homepage); integraler Kompetenzentwicklungs-Ansatz nach dem Baustellen-Prinzip (vgl. Fallbeispiel 6); erste Schule mit 2Q Zertifizierung⁶⁴; Mitglied im Verband Schweizerischer Privatschulen; Mitglied im Netzwerk innovativer Schulen NIS (Bertelsmann-Stiftung)

Geschichte der Schule

Die Schule ist aus einem Kinder- und Kurheim für Volksschulkinder hervorgegangen. Das Heim wurde 1945 als Familienbetrieb gegründet. Kinder aus dem Europa der Nachkriegszeit verbrachten hier unter anderem ihre Ferien. 1975 wurde das Heim in ein Internat für das 5.-10. Schuljahr umgewandelt. Zehn Jahre später stand es mit nur noch 6 Schülern und einem Lehrer kurz vor der Auflösung. 1985 wurde es vom heutigen Schulleiter übernommen. Als ehemaliger Lehrer und Berufsberater begann der Medienfachmann die Schule sukzessive auszubauen und sich intensiv mit dem Thema „Beziehung zwischen Lernen und Schule“ zu beschäftigen (Schulleiter; Interview, 28.1.2002).

Die „Baustellen-Schule“ entwickelte sich von einer ganz konventionellen Schule allmählich zu einem Ort des Lernens. Der Stundenplan machte einem Strukturplan Platz, in dem an Stelle von Fächernamen fremd anmutende Begriffe wie *Lernteam*, *Intensivtraining*, *Aktiv*, *Prüfungs-Aktiv* oder *Early Morning Special* stehen. Der Unterricht in Lektionen fand ursprünglich in Jahrgangsklassen statt, später im Blockunterricht in Leistungsklassen. Heute sind je etwa 15 Schülerinnen und Schüler in vier alters- und leistungsdurchmischten Lerngruppen – sogenannten Lernteams – zusammengefasst, die im Tages- respektive Halbtagesrhythmus in den Lernteamszeiten⁶⁵ einzeln oder gemeinsam lernen.

Die Lehrerkonferenzen, die anfangs der 90er Jahre alle zwei Wochen stattfanden und in denen organisatorische und pädagogische Fragen besprochen wurden, sind zweiwöchentlichen organisatorischen Lehrer- und Schülerkonferenzen gewichen sowie wöchentlich stattfindenden pädagogischen Workshops. – Die alten Anstellungsverträge der Lehrer haben – nach langer Diskussion zwischen Schulleitung und Lehrerschaft – einem neuen Arbeitsvertrag Platz gemacht. Die Lehrpersonen sind nun in einem Präsenzzeitmodell angestellt, d. h. sie arbeiten von morgens bis abends an der Schule. Heute bietet die Schule 60 Kindern im Alter von 12 bis 16 Jahren „Raum und Räume“ zum Lernen (Schulleiter; Interview, 28.1.2001).

Rahmenbedingungen

Die Baustellen-Schule wird von einem engagierten „Unternehmer“ geleitet. Sein erklärtes Ziel war es, die Schule, die „*abseits der grossen Heerstrasse liegt*“ (Schulleiter; Interview, 28.1.201), wieder auf eigene Beine und auf ein solides personelles und finanzielles Fundament zu stellen. Seine eigene Schulerfahrung reflektiert er kritisch: Dort habe er mehr unterlassen als unternommen. Die Motivation des Schulleiters war es, eine „andere“ Schule zu gestalten als jene, die er aus seiner eigenen Zeit respektive aus der Schulzeit seiner Kinder kannte. Er begann sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie denn seine Schule gestaltet sein müsste, damit Schülerinnen und Schüler das Lernen zu ihrer eigenen Sache machen könnten. Im Privatschulverband – dem er einige Jahre vorstand – beschäftigte er sich überregional mit den praktischen Seiten von Qualitätsentwicklung und schulischem Lernen. Die tägliche Auseinandersetzung mit den schulischen Biografien der Schüler und ihren Folgen sowie die ständige persönliche Weiterbildung führten ihn schliesslich zum Konstruktivismus und zur „Neuen Lernkultur“: Das selbst verantwortliche und eigenständige Lernen von Schülerinnen und Schülern nimmt inzwischen einen zentralen Stellenwert im Schulprogramm und im schulischen Leben ein.

Die Schule versteht sich als eine „*Stätte des Lernens*“ (Schulprospekte Schuljahr 2001/2002). Im Mittelpunkt steht der Schüler und sein Lernen, aber auch die Frage, wie die Schule die

Schüler beim erfolgreichen Lernen unterstützen könne. Die „Baustellen-Schule“ scheint als *Lernendes Unternehmen* organisiert zu sein – sowohl im pädagogischen Sinne (vgl. Fallbeispiel 5 und 6) wie auch im wirtschaftlichen. Als privates Unternehmen funktioniert sie nach marktwirtschaftlichen Prinzipien. Die Eltern respektive die Ämter bezahlen mit dem Schulgeld alle anfallenden Kosten: Personalkosten für die schulische Arbeit mit den Lernenden und die Freizeitbetreuung; Betriebs- und Unterhaltskosten sowie Kost und Logis für den Wochenaufenthalt der Lernenden; Investitionen in die Zukunft, z.B. in Infrastrukturen oder in Weiterbildungen für die Lehrpersonen und in persönliche Weiterbildung. Das Schulgeld scheint entsprechend hoch zu sein, liege jedoch deutlich unter den Kosten, die staatliche Schulheime für vergleichbare Leistungen erheben würden.

Die meisten Schülerinnen und Schüler kommen von einer öffentlichen Schule, mit der sie in irgendeiner Weise über- oder unterfordert waren. Das Sozialverhalten der Kinder ist sehr unterschiedlich, die leistungsmässige Durchmischung ebenso: von hochbegabten Kindern bis zu Kindern mit diagnostizierten Lernbehinderungen. Viele der Jugendlichen stammen aus eher bildungsfreundlichem Hintergrund. Zwei Drittel wählen die Schule selber aus. Etwa einem Drittel wird sie von verschiedenen kantonalen Stellen empfohlen, die auch für das Schulgeld sorgen. Alle Schüler werden auf eine weiterführende Schul- oder Berufsbildung vorbereitet.

Die Schule liegt auf einer Sonnenterrasse auf 1200 m über Meer mit Aussicht auf die höchsten Berge des Berner Oberlandes. Sie ist in drei Gebäuden untergebracht: in zwei grossen Häusern im Chalet-Stil und in einem ehemaligen Hotel. Die Gebäude wurden in den letzten Jahren grosszügig renoviert. Schlafräume (Einer-, Zweier- und Dreierzimmer), Küche, Essräume, Arbeits- und Aufenthaltszimmer sowie die Bibliothek sind zweckmässig, modern und wohnlich eingerichtet. So auch die grosszügigen Schulzimmer: In jedem Raum gibt es Regale und Kästen mit aktuellen Lernmaterialien und Nachschlagewerken, Stehpulte, Computerarbeitsplätze (je einen pro zwei Schüler), persönliche Einzelarbeitsplätze, einen Stuhlkreis, verschiedene Moderationswände und Flip-Charts. Überall an den Wänden hängen Tafeln und Plakate mit Schülerarbeiten. Alle Zimmer sind mit Pflanzen begrünt und haben grosse Fenster mit Tageslichteinfall. Auch die Lehrpersonen haben ihren persönlichen Arbeitsplatz im Schulzimmer. Letzteres wird bewusst nicht Schulzimmer, sondern „*Arbeitsraum*“ genannt.

Das Internatsleben in Holzhäusern bringt klare Regelungen mit sich: Es darf weder geraucht noch gekifft werden. Wer dennoch Drogen konsumiert, wird ausgeschlossen. Ab 7.00 Uhr morgens stehen den Schülerinnen und Schülern die Arbeitsräume und die Coaches zur Verfügung. Eine Schulglocke gibt es nicht, dafür gleitende Arbeitszeiten – zumindest für die Lernenden. Wer um 8.00 Uhr noch nicht an der Arbeit ist, richtet sich nicht nach den inoffiziellen Erwartungen der Lehrpersonen und der Schulleitung. Pausen gibt es offiziell keine, sie richten sich nach dem Rhythmus der Lernenden bzw. der Lernteams. Zum Essen treffen sich Schüler, Lehrer und Schulleitung zwischen 12.00 und 13.00 Uhr respektive zwischen 18.00 und 19.00 Uhr. Während des Tages stehen in den Arbeitsräumen Mineralwasser und Früchte zur Stärkung bereit. Gearbeitet wird intensiv und konzentriert bis 17.30 Uhr, wobei zweimal wöchentlich ab 15.30 Uhr interessen geleitete sportliche, kreative oder intellektuelle Angebote zur Wahl stehen.⁶⁶ Abends sind die Jugendlichen um 21.00 Uhr in ihren Zimmern, zwischen 21.30 und 22.00 Uhr werden die Lichter gelöscht.

Die Lehrpersonen wurden alle an staatlichen Instituten im In- und Ausland ausgebildet. Die Ausrichtung der Schule am Thema „selbst organisiertes, selbst verantwortliches Lernen“ hat-

te intensive schulinterne Weiterbildungen zur Folge. Dabei haben die Lehrpersonen ihr Rollenspektrum erweitert: hinsichtlich von Lernbegleitern oder *Lerncoaches*, wie sie an der Schule auch genannt werden. *Lerncoaches* sind es auch, die der Schulleiter sucht, wenn er in öffentlicher Ausschreibung neue Lehrpersonen anwirbt. Dies ist nicht oft der Fall. Die meisten Lehrpersonen arbeiten bereits zwischen neun und 15 Jahren an der Schule. Ein lang gedienter Lehrer meinte, wenn er bedenke, wie lange er schon an dieser Schule sei und wieviel sich geändert hätte, dann müsste er wohl schon zehn Mal die Stelle gewechselt haben. Wer an der Schule mitwirkt, ist engagiert. Die Lehrpersonen sind in einem Präsenzzeitmodell beschäftigt d. h., sie sind von morgens um sieben bis abends um sechs oder sieben an der Schule. Die Arbeitszeit der Lehrer bemisst sich nach der kantonalen Verordnung für die Anstellung von Lehrpersonen. Danach beträgt die Gesamtjahresarbeit von Lehrern 2016 Stunden. Umgerechnet auf 39 Präsenzwochen (inklusive zwei Wochen Lehrerfortbildung) ergebe das eine Wochenarbeitszeit von 51 Stunden. Davon seien 90% Präsenzzeit, was wöchentlich etwa 46 Stunden ausmacht. Hintergrund und Ziel dieses Arbeitszeitmodells war die Idee der Zusammenarbeit im Sinne einer *learning community* (FULLAN 1999).

Die Arbeitszeit umfasst die Arbeit mit den Lernenden und das Coaching, die persönliche Vor- und Nachbereitungszeit, die Gestaltung der Freizeit- und Abendbetreuung, Elterngespräche und Weiterbildung. Das Präsenzzeit-Modell entstand vor dem Hintergrund, die Lehrer- und die Lehrer-Schüler-Zusammenarbeit zu unterstützen. Die Lehrpersonen kümmern sich auch um die verschiedenen schulischen und ausserschulischen Belange, die in einem Internatsbetrieb anfallen. Sie werden kaum mehr getrennt wahrgenommen, weil sie ins schulische Leben integriert und oft auch von Schülern mitgetragen sind: Die Arbeitsräume sind originell ausgestaltet mit einer Fülle von Lern- und Unterrichtsmaterialien – viele von den Lehrern selbst hergestellt. In der Freizeit organisieren die Lehrer Zusatzangebote für die Schüler. Die Angebote widerspiegeln die ganze Bandbreite von Fähigkeiten und Stärken der Lehrpersonen, sie es im Bereich der Musik, des Sportes (drinnen oder draussen) und des Gestaltens (handwerklich oder am Computer).

Die Menschen an der Schule begegnen sich offen, unkompliziert und oft mit einer Portion Humor, seien es die Lehrer untereinander oder die Lehrer im Umgang mit den Schülern – trotz der hochdeutschen Umgangssprache, die zwischen Lehrern und Schülern gepflegt wird. Der Name der Schule hat sich herumgesprochen. Der Schulleiter hat in seiner kommunikativen Art früh begonnen, sowohl Eltern wie auch Ämter und die interessierte Öffentlichkeit mit einem vierteljährlichen Newsletter zu bedienen. Der Newsletter zeigt in Text und Bild die aktuellen Aktivitäten der Schule. In den letzten Jahren sind Bücher zum Thema „Neue Lernkultur“ hinzugekommen und diverse Artikel in der Fachpresse. Die rege Referententätigkeit des Schulleiters hat die Schule über die Grenzen hinaus bekannt gemacht. Es bestehen Kooperationen mit Lehrerbildungsstätten und Universitäten. Zur Zeit läuft ein wissenschaftlich begleitetes Projekt zum Zusammenhang zwischen körperlicher Betätigung und Lern- und Sozialverhalten von Schülern.

Charakteristische Ansätze

Ziel der Schule ist es, „*Lernen mit Freude und Leistung zu verbinden*“ (*Schulprospekt/Homepage*). Die Schulbesuche zeigen, dass dieses Ziel gelebtes Programm ist. Der Weg dazu ist die individuelle und die kollektive Lernkompetenzentwicklung aller Beteiligten. Angefangen beim Schulleiter, der sich an den neuesten Erkenntnissen der Lernforschung orientiert, über

die Lehrpersonen, die in wöchentlich stattfindenden Workshops ihr Lernprozesswissen erweitern, neue Ideen entwickeln und sich kritisch-konstruktiv mit ihrer Rolle als Lehrpersonen auseinandersetzen, bis hin zu den Lernenden, die mit Hilfe der Lerncoaches (Lehrer) ihre individuellen Lernziele planen und reflektieren: Alle Beteiligten setzten sich auf einem vergleichsweise hohen Niveau theoretisch und praktisch mit erfolgreichem Lernen auseinander – vor dem Hintergrund der stufengemässen Fachcurricula.

Die intensive Reflexion über die Frage, was denn Freude am Lernen und an der Leistung bringe, mündete in der Erkenntnis, dass sichtbar gemachte Entwicklungsfortschritte ein wichtiger Motor seien. Demzufolge steht die Kompetenzentwicklung der Schüler im Mittelpunkt – lösungs- und entwicklungsorientiert: Lösungsorientiert deshalb, weil vorerst die Zielsetzungen jedes einzelnen Schülers auf der Basis von Standortbestimmungen im Eltern-Schüler-Coach-Gespräch geklärt werden.⁶⁸ Die „*Schulphilosophie*“ lautet denn auch: „*Fit for Life*“. Dahinter steckt ein umfassendes Schulprogramm, das davon ausgeht, dass die einzige Konstante der Wandel sei und in der Schule Selbstwirksamkeit gefördert werden und der Grundstein gelegt werden müsse für eine lebenslange Kompetenzentwicklung – mit den entsprechenden Settings (= Lernarrangements) und Tools (= Instrumenten).

Entwicklungsorientiert ist das Lernen insofern, als im Rahmen des Baustellen-Lernens Kompetenzentwicklung sichtbar gemacht wird. Zum Schulbeginn erhält jeder Schüler eine Baustelle aus rot-weissen Baulatten.⁴⁰ Sie Symbolik dahinter: (Lebenslanges) Lernen ist eine Dauerbaustelle. An der Baustelle befestigt hängen Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzraster, die z. T. dem europäischen Sprachenportfolio entnommen, z.T. nach dessen Vorbild von der Schule entwickelt wurden (SCHNEIDER 2001). Für jede geleistete Arbeit klebt ein Schüler einen Punkt auf ein entsprechendes Kompetenzfeld. Die einzelnen Punkte stehen für ausgewiesene Kenntnisse und Fähigkeiten eines Schülers in einem bestimmten Bereich. Die Gesamtheit aller Punkte zeigen schliesslich auf einen Blick das Kompetenzprofil des Schülers im betreffenden Fach- oder Sachbereich (vgl. Fallbeispiel 6). Die individuellen Lernpläne der Schüler und die Baustelle sind sinnlich wahrnehmbare Zeichen dafür, dass der Lernende seinen Teil der Verantwortung übernehmen muss, um seine Kompetenzen zu entwickeln.

Schülerinnen und Schüler arbeiten etwa während 50% der Lernzeit im offenen Unterricht nach ihrem individuellen Lernplan. Offener Unterricht bedeutet, dass die Lernenden sich in ihrer Lernteamgruppe – etwa 12-14 Schülerinnen und Schüler – zusammen mit ihren beiden Coaches in ihrem Arbeitsraum aufhalten. Der Arbeitsraum gleicht einem Grossraumbüro. Er besteht im Wesentlichen aus den Arbeitspulten – jeder Schüler sowie die beiden Coaches belegen einen persönlichen Arbeitsplatz –, aus 5-6 Computerarbeitsplätzen, einem offenen „Marktplatz“, der von Moderationswänden umstellt ist, einem Stuhlkreis und diversen Büchergestellen mit Literatur, Moderations- und Lernmaterialien.

In einer sogenannten „*Toolbox*“, einem „Werkzeug“-Koffer, bewahrt jeder Schüler an seinem eigenen Arbeitsplatz auch seine wichtigsten persönlichen Arbeits- und Gebrauchsmaterialien auf: Schreib- und Bastelmaterialien, Taschenrechner, Zirkel, Geodreieck, Lineal, Disketten, Rechtschreibe-Duden, Fremdwörterbücher und die „*Brain-Box*“, eine kleine Karteikartenbox, mit der Wörter für Fremdsprachen trainiert werden. Ein wichtiges Hilfsmittel für die individuelle Arbeit ist die „*Lernagenda*“. Es handelt sich um eine A5-Agenda, in der die Schüler einige wichtigste Planungs- und Reflexionsvorlagen aufbewahren: den Jahresplan, den persönlichen Stundenplan (= Strukturplan), die wichtigsten Verhaltens- und „Spielregeln“, die persönlichen Trimesterziele (den sogenannten „*Q-Plan*“) und das tägliche Arbeits- und Reflexionsinstrument „*Layout*“. Das „*Layout*“ ist ein ausgeklügeltes Wochen-

planungs- und Reflexionsinstrument in Form einer einfachen A-4-Papiervorlage, die ansprechend gestaltet ist, vom Schüler aber eine hohen und komplexe Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit fordert. Es soll dem Lernenden helfen, seine mittelfristigen Ziele, die er individuell mit dem Coach festgelegt hat, in wöchentliche Lernziele umzusetzen. Mit dem „*Layout*“ plant der Schüler seine Arbeit in Form von Wochenzielen voraus, terminiert die täglich nötigen Arbeitsschritte und reflektiert am Ende der Woche die persönliche „*Erfolgsbilanz*“ (den persönlichen Beitrag zum Gelingen der Arbeit) und die Qualität der Arbeit, die er geleistet hat.

Die Lernteamzeit bietet den Schülern „*Raum und Räume*“, ihre Ziele alleine, mit Hilfe von Lernpartnern oder mit Hilfe eines Lehrers umzusetzen. Normalerweise kommen die Kinder um 7.00 Uhr morgens in die Arbeitsräume und beginnen ruhig und konzentriert mit ihrer Arbeit. Ruhig ist es während der Lernteamzeit immer, auch wenn die Schüler zusammenarbeiten, denn eine Spielregel lautet, dass während der Lernteamzeit geflüstert wird. Die Lernenden benutzen die Lernagenda und das „*Layout*“ als Orientierungshilfe. Um etwa 8.00 Uhr nimmt der Coach die Schüler im Stuhlkreis zusammen und hält je nach Situation Rückblick, hält Ausblick, bespricht Anstehendes, erinnert an Fixtermine oder an Spezialanlässe, fragt nach dem Stand der Arbeit oder nach Schwierigkeiten, die aufgetreten sind. Die Lehrerinterventionen sind in der Regel kurze Informationszeiten. Die meiste Zeit arbeiten Schüler und Lehrer in einem konzentrierten Arbeitsklima an ihren Aufgaben.

Ausnahmen bilden die Intensivtrainings. Dort treffen etwa 6 Schüler mit ähnlichem Lern- und Leistungsniveau auf einen Fachlehrer. Die Schüler kommen vorbereitet. Sie haben in der Regel z.B. in den naturwissenschaftlichen Fächern oder in Deutsch Aufgaben gelöst, die in den Intensivtrainings besprochen werden. „*Mehrere Lösungen*“ lautet das Motto. Fehler werden als Lernchancen aufgenommen und entsprechend behandelt. Die kleine Arbeitsgruppe ermöglicht im Fremdsprachentraining intensive mündliche und schriftliche Förderung – und genügend Raum für eine lockere Arbeitsatmosphäre.

Damit mit Lernen und Leisten immer auch Freude einher geht, ist der Schuljahresablauf rhythmisch durchzogen von speziellen Lernanlässen: Auf dem Teppich der täglichen Lernteam-Arbeit, wo die Schülerinnen und Schüler nach individuellen Plänen lernen, finden diverse „*Specials*“ statt, aussergewöhnliche, oft handlungsorientierte Lernanlässe zu aktuellen schulischen Inhalten. Das Schuljahr wird gegliedert durch sechswöchige „*Themen-Zyklen*“, die eine vertiefte längerfristige Auseinandersetzung mit einzelnen Themenschwerpunkten ermöglichen. Eine Auswahl an Themen ist z.B. „*Lesefit*“, „*Gestalten*“, „*Raum und Zeit*“, „*Science*“ oder „*Literacy*“. Im Rahmen der Zyklen sollen Schüler eine Vielfalt verschiedener handlungsorientierter Erfahrungen machen können, sei es hausintern mit eigenen oder fremden Experten, sei es ausserhalb der Schule im Rahmen spezieller Workshops oder Exkursionen.

Alle drei Wochen findet ein „*Special Learning Day*“ statt, der den Schulalltag ergänzt. Von neun Uhr morgens bis neun Uhr abends werden verschiedene Lern-Workshops angeboten, die immer in Verbindung mit den Fachcurricula stehen. Einmal pro Trimester wird „*Around the Clock*“ gelernt – von morgens um neun Uhr bis nachts um drei Uhr. Ein Mitternachts-Bufferet, von Schülern zusammen mit dem Schulkoch vorbereitet, bildet jeweils den Höhepunkt. Bis um drei Uhr morgens stehen dann z.B. „*Klassische Musik*“ auf dem Programm, ein „*Rätselparcours zur Allgemeinbildung*“ oder „*Ultimative Herausforderung morgens um 2.00 Uhr: Quadratische Gleichungen*“. – Die beiden Halbjahreshöhepunkte bilden „*Around the*

Lake“ und *„Around the Snow“*, wo 37 km zu Fuss um einen nahen See gewandert oder gejoggt wird – oder wo Schneesport draussen bei jedem Wetter stattfindet. Vieles an der Baustellen-Schule ist anders, auch die Sprache. Gängige schulische Alltagsbegriffe wie Stundenplan, Schulzimmer, Klasse oder Unterricht hört man kaum. Sie wichen zugunsten einer anderen Terminologie wie dem Strukturplan (= individueller „Stundenplan“, der eher einem Halbtagesplan gleichkommt), Arbeitsraum (= vielfältig durchdachtes und umfassend gestaltetes „Schulzimmer“), Lernteam (= alters- und leistungsgemischte Lerngruppe, ehemals „Klasse“), Lernteamzeit (offener „Unterricht“, in dem Schüler jedoch nicht unterrichtet werden, sondern selbst verantwortlich lernen) oder Intensivtrainings (homogenes Leistungsgruppen-Training zum Fächerunterricht). Zudem sind viele Begriffe der englischen Sprache entnommen. Damit möchte der Schulleiter ein bewusstes Zeichen setzen und sich vom *„verstaubten Groove“* der traditionellen Schule distanzieren: „Neue Funktionen sollen auch neue Bezeichnungen bekommen. Schliesslich möchten wir die Kinder nicht unterrichten, wir wollen sie beim Lernen unterstützen“ (Schulleiter).

Das Selbstwirksamkeitsverständnis der Schule

Interviewerin: „Was verstehen Sie/was verstehst du unter Selbstwirksamkeit? – wo können Sie/wo kannst du besonders selbstwirksam sein hier an der Schule?“	
Person	Zitat
Schulleiter	„Selbstwirksam zu sein bedeutet für mich das Gegenteil von ausgeliefert sein. Es bedeutet für mich, <i>das Steuer selber in die Hand nehmen</i> , den Kurs zu bestimmen und eigene Wege zu gehen. Deshalb steht bei uns auch die <i>Förderung des eigenständigen Lernens</i> im Zentrum. – Die Schüler sollen merken, was es heisst, „Fit for Life“ zu werden und die Dinge <i>selber</i> in die Hand zu nehmen. Natürlich unterstützen wir sie dabei, damit die selbstständige Arbeitsweise nicht in Frustration oder Beliebigkeit endet. (...) Selbstwirksam zu sein bedeutet Vertrauen in die eigene Person, in die eigenen Fähigkeiten und in die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu haben, vorausschauend etwas Wichtiges bewirken zu können. Dabei ist Planung ein wichtiger Aspekt. Wer mehrere Möglichkeiten bedenkt und dann gut plant, der hat die Arbeit gedanklich schon vorweggenommen und erhöht damit die Wahrscheinlichkeit, dass etwas geschieht. Deshalb arbeiten die Schüler auch mit dem Layout, einem integralen Arbeits- und Reflexionsinstrument [zur Wochenplanung; A. d. V.]. (...) Selbstwirksamkeit ist für mich ein Synonym für Erfolg: <i>Erfolg motiviert, seinen eigenen Weg zu gehen</i> .“ (Interview, 28.1.2001)
Französischlehrer	„Eines vom Schönsten ist für mich, <i>dass ich selber an der Weiterentwicklung der Schule mitarbeiten kann</i> . Ich kann mitreden, mithelfen und ich kann schliesslich auch dahinter stehen, was wir machen. Das geschieht jeweils am Freitagnachmittag bei den Workshops oder an den Betreuerbesprechungen, wenn wir zusammensitzen.“ (Interview, 5.3.2001)

Lehrer für Naturwissenschaften und Informatik	„Etwas vom Wichtigsten ist es meines Erachtens, dass wir Schüler hier lehren, <i>selbstständig</i> (...) zu <i>arbeiten</i> , (...) und zwar so, dass sie nicht angewiesen sind auf jemanden von aussen, der ihnen immer sagt, was sie zu tun haben, sondern dass sie selber merken, was ansteht und dass sie <i>selber einen Weg finden</i> .“ (Interview, 5.3.2001)
Mathematik-lehrer	„Es bedeutet für mich Beziehungen zu pflegen. Unser Schul-Slogan heisst „Relations and Questions are my way to success“. Wir meinen damit Beziehung zu einer Sache, zu sich selber oder zu anderen Menschen.“ (Interview, 29.1.2001)
Deutschlehrer	„Das eine sind <i>die individualisierten Lernmöglichkeiten</i> für die Schüler-innen und Schüler. Das andere ist unser grosses Wissen über Prozessabläufe. <i>Damit können wir das Lernen</i> der Schüler, unser persönliches und auch unser schulentwicklerisches Lernen <i>besser verstehen und auch steuern</i> .“ (Interview, 29.1.2001)
Englischlehrer	Es bedeutet, <i>selber etwas gestalten zu können</i> . Wir Lehrer können das in den Freitagworkshops. Die Schüler im Lernteam [Damit ist die <i>selbstgesteuerte Lernzeit</i> der Schüler gemeint; A.d.V.] (...) Da ist einmal der Strukturplan, der anstelle der Lektionentafel steht, dann die verschiedenen <i>Selbstführungs-instrumente</i> : das Layout, das Portfolio, die Trimester-Pläne. (...) In den Lernteamzeiten [Arbeitszeiten der Schüler; A.d.V.] können wir speziell auf die Kinder eingehen. Und schliesslich auch im Coaching, bei dem wir fünf bis sechs Jugendliche persönlich begleiten.“ (Interview, 26.2.2001)
Lukas, 14-jährig	„Man hat viel Freiraum, <i>man kann vieles selber entscheiden</i> , sich selber organisieren, die <i>Zeit</i> planen, sich alles selber einrichten. (...) Man hat Möglichkeiten, die man an anderen Schulen nicht hat, man kann zum Beispiel mit dem Lehrer darüber reden, was man machen möchte (er mimt einen Dialog): ‚Sie, ich möchte mich auf dies oder jenes spezialisieren, ich möchte zum Beispiel vieles in Biologie lernen.‘ Dann kriegt man Bücher, kriegt Dinge erklärt und die Lehrer helfen einem. (...) <i>Man kann sich auf [weiterführende] Schulen vorbereiten</i> , man kann spezielle Lernprogramme erhalten. Ich bin jetzt im Mathe-Niveau 2, da wird Prozentrechnen gemacht. Ich mache noch andere Dinge zum Repetieren, zum Beispiel Algebra-Dossiers aus einem höheren Niveau, weil ich im Sommer Algebra können muss.“ (Interview, 1.3.2001)
Andrea, 12-jährig	„ <i>Wir lernen selbstständig</i> im Lernteam und machen viele Vorträge und lernen von Grund auf die Vortragstechnik mit allen modernen Mitteln wie Flip Chart und Moderationswänden. Man lernt frei reden vor Leuten <i>und dass man selber da stehen kann</i> , dass man von sich erzählen kann, von seiner Idee, und ja ..., dass man sie auch durchziehen kann.“ (Interview, 29.1.2001)
Hannes, 15-jährig	„ <i>Das Lernen hier ist anders. Ich kann meine Stärken besser ausleben als früher. Auch Erfolge sind wichtig. Es dürfen auch kleine Erfolge sein, es muss nicht immer etwas Grosses sein, auch kleine Dinge sind wichtig, die mir gut gelungen sind, z.B. ein Plakat oder ein Text oder das Layout [Arbeits- und Reflexions-instrument zur Wochenplanung; A. d. V.]. Wichtig ist, dass der Erfolg immer mit mir zu tun hat, sonst ist es kein Erfolg.</i> “ (Interview, 29.1.2001)

Abb. 49: Selbstwirksamkeitsverständnis der „Baustellen-Schule“

Einige Auszüge aus den Interviews:

Der Schulleiter hatte sich intensiv mit dem Begriff der Selbstwirksamkeit auseinandergesetzt, z.B. im Zusammenhang mit salutogenetischen Fragestellungen oder mit Selbstkonzeptfragen (ANTONOVSKY 1997, LASKOWSKY 2000). Er berichtete darüber in den wöchentlich stattfindenden Lehrerworkshops. Die meisten Schüler kannten den Begriff nicht, konnten sich aber problemlos etwas darunter vorstellen.

An den Zitaten bemessen scheint das Selbstwirksamkeitsverständnis der Befragten um fünf Themen zu kreisen: *Selber, Können, Erfolg, Beziehungen* und immer wieder um das Thema *Lernen*. – Auffallend oft fällt das Wort *selber* oder Wörter mit *selbst*. Die Förderung des individualisierten und eigenständigen Lernens scheint demnach einen wichtigen Stellenwert einzunehmen. Dabei spielen sogenannte „*Selbstführungsinstrumente*“ eine Rolle. Gestalten und steuern zu *können* ist anscheinend ebenfalls von Bedeutung – für die Schüler in der Lernteamzeit, für die Lehrer im Freitagworkshop. Die vielen *Kann*-Formulierungen haben zwei Bedeutungen: Können im Sinne von Freiräumen *gestalten* (Lukas: „*Man hat viel Freiraum, man kann vieles selber entscheiden.*“) und im Zusammenhang mit *etwas können* im Sinne von Kompetenzerfahrung (Hannes: „*Ich kann meine Stärken besser ausleben als früher.*“). Der *Erfolg* als Motivationsfaktor und als selbst verursachte, gelungene Handlung wird von zwei Befragten ebenfalls als bedeutsam erachtet. Der Selbstwirksamkeitsbegriff des Mathematiklehrers findet offensichtlich Resonanz in einem umfassenden Beziehungsverständnis. Und schliesslich ist augenfällig, dass *Lernen* und Selbstwirksamkeit ganz eng miteinander in Verbindung stehen.

Grosse Gestaltungsfreiheiten scheinen den Schülern in den Lernteamzeiten gegeben, den Lehrern im wöchentlich stattfindenden Freitagworkshop. Diese beiden schulischen Arrangements sollen im Folgenden als selbstwirksame Umsetzungsbeispiele genauer in den Blick genommen werden.

6.3.1 Fallbeispiel 5: Freitag-Workshop

Die Internatsschule und die langen Anfahrtswege für die Schülerinnen und Schüler bringen es mit sich, dass sie immer am Freitagmittag nach Hause fahren. Am Freitagnachmittag treffen sich Schulleitung und Lehrpersonen im „*Workshop*“. Er findet jeweils in einem Lernteam-Arbeitszimmer statt, wo ausreichend Platz, Moderationsmaterial und Präsentationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Während vier Stunden wird gemeinsam an schulisch-pädagogischen Fragen und den daraus folgenden Konsequenzen gearbeitet. Organisatorische Konferenzen finden alle drei Wochen am Montagmorgen statt, dann, wenn die Schüler einmal monatlich in ein verlängertes Wochenende fahren und erst am Montagmittag in die Schule zurückkehren.

Die Themen der Workshops ergeben sich aus der täglichen Arbeit. Im Mittelpunkt der Diskussionen steht die Frage, ob das, was in der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden abläuft, auch wirklich den pädagogischen Vorstellungen der Lehrpersonen und der Schulleitung entspricht. Es geht um Fragen nach schulischem Verbesserungs- und Entwicklungspotenzial. Themenvorschläge kommen schriftlich, halb- oder dritteljährlich vom Schulleiter. Es handelt sich um Grobziele oder Akzente, die gesetzt werden sollen. Oft sind es Themen, die den Schulleiter im Zusammenhang mit seiner Schule selber interessieren, oft stammen die Anregungen von Lehrpersonen.

Aufgabe des Schulleiters ist es, die Themen zu den Workshops vorzuschlagen und zu prüfen, ob sie auch für die Lehrpersonen für eine vertiefte Auseinandersetzung von Bedeutung. Zu etwa 70% der Zeit koordiniert er die Workshops als Hauptmoderator oder lädt Spezialisten zu bestimmten Themen ein. Ansonsten sind es die Lehrpersonen, die Themen präsentieren, Fragen stellen oder Lösungen vorschlagen.

Der Schulleiter sorgt auch dafür, dass jemand Protokoll schreibt: Alle Lehrpersonen bedienen sich vor dem Workshop mit einer Moderations-Box, die Arbeitsmaterialien wie Filzschreiber, Papier, Scheren, Klebstift und Post it enthalten. Wer in seiner Box einen Zettel findet mit der Aufschrift „Protokoll“, der fasst die wichtigsten Erkenntnisse des Freitagsworkshops auf seine Weise zusammen. Manchmal sind es Beschlussprotokolle, manchmal Fotos von Moderationswänden, die bei der gemeinsamen Arbeit entstanden sind, manchmal sind es drei Sätze als Quintessenz eines Auseinandersetzungsprozesses, in dem die Lehrpersonen übereinkamen, z.B. einen Referenten einzuladen. Die Protokolle liegen jeweils spätestens am Montagmorgen in den persönlichen Ablagefächern aller Lehrpersonen.

Ziel der Workshops sei es, *„greifbare Dinge entstehen zu lassen“* (Schulleiter; Interview, 28.1.2001). Ideen und Verbesserungsvorschläge sollen auch umgesetzt werden. Manchmal komme es aber auch vor, dass in den Workshops äusserlich gesehen wenig geschehe:

„Dann müssen wir uns z.B. über Inhalte verständigen, Erfahrungen abgleichen oder Begriffe klären oder es muss Terrain vorbereitet werden für grössere Vorhaben. Manchmal muss man Dinge auch entstehen lassen“ (Schulleiter; Interview, 28.1.2001).

Diskussion

1. Inwiefern spielen Fragen nach dem Sinn oder der Bedeutung eine Rolle?

Die erweiterte Schulleitung an der Daltonsche (Fallbeispiel 1) und die Lehrerzusammenarbeit an der POL-Schule (Fallbeispiel 3) scheinen eine gewisse Ähnlichkeit aufzuweisen mit dem Freitag-Workshop der „Baustellen-Schule“: Alle drei Organisationsformen haben schul- und unterrichtsentwicklerische Funktion. Unterschiedlich sind die jeweiligen Entstehungshintergründe: Die erweiterte Schulleitung ist historisch bedingt und hatte eine gemeinschaftsbildende Aufgabe; die Lehrerzusammenarbeit an der POL-Schule ist vor dem Hintergrund der berufsbioграфischen Erfahrungen der Schulgründer zu verstehen und der Freitag-Workshop entstand aus der Absicht des Schulleiters, eine erfolgreiche, gute Schule zu gestalten:

„Meine Frage lautete: ‘Was macht eine erfolgreiche Schule aus?’ – Irgendetwas, so musste ich annehmen, war schief gegangen, da die Schule praktisch vor dem Aus stand, als ich sie übernahm. Zusammen mit den drei übrig gebliebenen Lehrpersonen, einer Sekundarlehramtsstudentin und zwei Lehrern, überlegten wir, welches unsere Vorstellungen von einer guten Schule seien. Wir philosophierten immer wieder über grundlegende Fragen zum Verständnis einer guten Schule“ (Schulleiter; Interview, 28.1.2001).

Oft sei es auch mühsam gewesen, sich immer wieder verständlich machen zu müssen. Ein lang gedienter Schullehrer, der damals dabei war, erinnert sich, dass manchmal vielleicht ein halbes Jahr verstrichen sei, ohne dass *„Nägel mit Köpfen“* hätten gemacht werden können. Das hätte die gegenseitige Geduld streckenweise arg strapaziert:

„Die Meinung verschiedener Menschen anzuhören, verstehen zu wollen, was der andere meint und genau zu ergründen, was es denn heisst, ‚Wir wollen, dass die Schüler selbstständig lernen‘, das braucht Zeit. Immer wieder. Aber ohne dass man sich über solche Dinge im Klaren ist, kann man auch nichts wirklich Überzeugendes anpacken“ (Deutschlehrer, 29.1.2001).

Der langjährige Deutschlehrer spricht in seiner Aussage das an, was in der Theorie der Lernenden Organisation nach SENGE *Gemeinsame Visionen* genannt wird (SENGE 1990, 1996, 1999, 2000, SMITH 2001). SENGE argumentiert, dass besonders jene Organisationen auf Dauer erfolgreich sein würden, die über gemeinsame Ziele, Wertvorstellungen und Botschaften verfügen. Vor diesem Hintergrund ist auch die Bedeutung der Schulprogramme für die Organisationsentwicklung und die Qualitätssicherung zu verstehen.⁶⁹

An der „Baustellen-Schule“ hat die Diskussion um gemeinsame Vorstellungen im Kleinen begonnen und hat sich bis zum heutigen Tag in den Freitags-Workshops unter dem Begriff „*Philosophieren*“ als wichtige Form für das gemeinsame Verständnis erhalten. Fragen scheinen den Fortgang der Arbeit einerseits immer wieder zu verzögern, um ihn nachher umso zielstrebig wieder voranzubringen. Ein Führungsprinzip des Schulleiters, das inzwischen auch die Lehrpersonen übernommen haben, könnte „*Führen durch Fragen-Stellen*“ heissen. Das Lehrerkollegium hat inzwischen eine grosse Leichtigkeit im Umgang mit Fragen erlangt. Eine oft gestellte Frage in den Workshops lautete: „*Könnte man das auch noch anders sehen?*“ Die Frage eröffnet ein Spektrum von mehreren Möglichkeiten. Sie bereitet einerseits gedanklich Terrain vor, weil sie die Freiheit gibt, alles denken zu dürfen. Andererseits fordert sie, anders denken zu müssen. Das gegenseitige Abwägen von Gedankenskizzen führt schliesslich zu jenem gemeinsamen Verständnis, das weiter führende Kräfte auslöst. Etwas, das möglichst allen sinnvoll, nützlich und machbar erscheint, kann in Angriff genommen werden – sei es die Weiterentwicklung von Bestehendem oder die Einführung von etwas Neuem.

Der Schulleiter und die Lehrpersonen bekunden alle das Gefühl, in den Freitags-Workshops Zentrales respektive Wesentliches zur Gestaltung der Schule beisteuern können. Der Schulleiter erachtet die Workshops als „Motor“ für die Schul- und Organisationsentwicklung, wo er Themenvorschläge eingibt, die er zusammen mit den Lehrpersonen auf ihre Bedeutsamkeit prüft:

„Je nachdem fällt ein Thema weg, ein anderes erhält mehr Raum oder neue kommen hinzu, die den Lehrpersonen momentan wichtiger erscheinen“ (Schulleiter; Interview, 28.1.2001). *Ein Französischlehrer meint:* „Eines vom Schönsten ist für mich, dass ich selber an der Weiterentwicklung der Schule mitarbeiten kann. Ich kann mitreden, mithelfen und ich kann schliesslich auch dahinter stehen, was wir machen“ (Interview, 5.3.2001).

Das Gefühl von Schulleitung und Lehrpersonen, nicht nur etwas zur Entwicklung *im* System, sondern auch *am* System beitragen zu können, hängt wohl damit zusammen, dass sich alle am Diskurs und an der Konsenssuche beteiligen. Eine Folge davon ist, dass offenbar die meisten Lehrpersonen „*dahinter stehen*“ können, was an der Schule getan wird. Dahinter stehen zu können gründet auf individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die allen Befragten hoch ausgefallen sind: 12 von 18 Befragten schätzten sich im pädagogischen Belangen oft, 5 als immer als selbstwirksam ein. In den Gesprächen mit den Lehrpersonen war zudem festzustellen, wie kompetent sie Auskunft gaben über neue und alte Entwicklungen an der Schule. Die Lehrer waren stolz, gefragt zu sein. Sie hielten jedoch auch nicht zurück mit kritisch-reflektierenden Äusserungen z.B. zu Neuerungen. Denn die

Befragung fand zu einem Zeitpunkt statt, in dem neue Instrumente zu Selbstführung von Schülertätigkeit eingeführt wurden und sich vieles noch in Entwicklung befand. Insgesamt jedoch erklärten alle Lehrpersonen, dass sie sich die Arbeit ohne die Freitags-Workshops nicht mehr vorstellen könnten, weil

„wir da unsere Schule mitgestalten können. Aber nicht nur wir, auch unsere Schüler wirken manchmal mit. Wir befragen sie oft schriftlich oder mündlich und ziehen ihre Erwägungen immer mit in unsere Betrachtungen ein“ (Informatiklehrer; Interview, 26.2.2001).

Sinn und Bedeutung der Freitags-Workshops entstehen sowohl durch die Diskussion um Inhalte wie auch durch die Kontinuität und die Konstanz der Anlässe. Der Freitagnachmittag ist ein geschützter Zeitraum und für alle verbindlich. Regelmässigkeit und Zeitdauer werden von den Lehrpersonen geschätzt: „*So kann etwas entstehen*“, kommentierte lakonisch die Englischlehrerin. Im Bewusstsein des Schulleiters, dass Nichtstun Stillstand bedeutete, bilden die wöchentlichen Workshops zusammen mit der internen Lehrerfortbildung einen festen Bestandteil des schulischen Entwicklungsprozesses. Sie werden als Investition und nicht als Aufwand verstanden und betragen etwa 14% der Gesamtarbeitszeit. Etwa fünf volle Arbeitswochen pro Jahr sind damit offiziell gemeinsamen Reflexions, Auseinandersetzungs- und Weiterentwicklungsprozessen gewidmet.

2. In welcher Hinsicht kann von Herausforderungen gesprochen werden?

Sowohl im Fall der erweiterten Schulleitung (Dalton-Schule) wie auch bei der Lehrerzusammenarbeit an der POL-Schule besteht die grösste Herausforderung im zwischenmenschlichen Umgang. Das ist auch beim Freitags-Workshop nicht anders. Die Auseinandersetzung mit schulischen Belangen wie auch mit Menschen steht dabei im Mittelpunkt. Der Schulleiter versteht es als seine grundlegende professionelle Verantwortung, über die aktuelle Schulpolitik und Entwicklungen in der Arbeitswelt und in der Lernforschung „*auf dem Laufenden zu sein*“. Als grösste Herausforderung nennt er es, „*nicht davonzurennen und sich nachher drüber zu beklagen, dass die anderen nicht mitkommen*“ (Interview, 28.1.2001). Damit spricht er die kommunikative Herausforderung eines Vorausdenkers an. Wie ist es möglich, persönliche Lern- und Entwicklungsprozesse nach aussen zu tragen und sie den Lehrerinnen und Lehrern verständlich zu machen? Die lange Erfahrung hat ihn gelernt, mit dieser Situation umzugehen:

„Ich kann beharrlich sein, ein Thema ansprechen und berichten, was mich momentan beschäftigt. Wenn das Thema für mich aktuell bleibt, kann ich es reifen lassen, ein paar Wochen warten und wieder darauf zurückkommen, z. B. mit einem etwas konkreteren Beispiel als beim ersten Mal. Wenn meine Leute nicht begeistert sind, dann kann ich das akzeptieren. Dann lege ich mein Anliegen in die ‘Warteschlange’, wie sie offiziell bei der Moderation von Gruppenprozessen vorgesehen ist. Ideen brauchen Zeit, bis sie reif sind für die Umsetzung. Manchmal erledigen sie sich von selbst. Manchmal erinnert sich ein Lehrer in einem anderen Zusammenhang an solche Vorarbeit. Dann öffnen sich die Türen ...“ (Schulleiter; Interview, 28.1.2001).

Auch die Lehrpersonen sind gefordert in der Auseinandersetzung mit den Kollegen und mit dem Schulleiter. Wer sich regelmässig und oft zum Gespräch trifft, der kennt bald einmal die Haltungen und Einstellungen der anderen. Geduld ist auch von den Lehrern nötig, wenn es darum geht, andere ausreden zu lassen oder ihren Bedenken zuzuhören. Die Auseinanderset-

zung mit den Inhalten und den Vorschlägen der Schulleitung erfordert starke Lehrerpersönlichkeiten, die gut und offen zu argumentieren vermögen, gerade wenn der Schulleiter seine Ideen zu vehement vertritt. Dann kann es durchaus geschehen, dass ein Lehrer dem Schulleiter die möglicherweise berechtigte Frage stellt: „*Wollen wir überhaupt darüber sprechen, oder weisst du schon alles?*“ (Informatiklehrer; Interview, 26.1.2001).

Die Fragenkultur in den Workshops fordert von allen Beteiligten immer wieder eine hohe Konzentration: um sich mitzuteilen, aber auch um zuzuhören. Sie fordert auf, den Dingen auf den Grund zu gehen, nach Wörtern und Begriffen zu suchen, um auszudrücken und herauszufinden, was man eigentlich genau meint, oder aber zuzuhören, was der oder die andere sagen wollte, um nachzufragen, wenn etwas unklar geblieben scheint. Die Fragenkultur – gerade wenn in den Diskussionen nach mehreren Möglichkeiten gefragt wird – bringt es mit sich, dass die Lehrer immer wieder gefordert sind durch die Ideenvielfalt:

„Manchmal kommen sehr viele Ideen zusammen. Dann müssen wir kritisch prüfen, was möglich und nützlich ist. Es gibt Zeiten, da läuft sehr vieles, z.B. jetzt, wo neue Instrumente entwickelt werden, die es Schülern ermöglichen, eigenständig zu arbeiten“ (Französischlehrer; Interview, 5.3.2001).

Die zweite grosse Herausforderung betrifft die permanente Praxisreflexion. Auf ihr gründen die inhaltlichen Themen, die im Workshop Bedeutung erlangen. Die Lehrer sind es sich gewohnt, während ihrer täglichen Arbeit mindestens auf zwei Schienen zu fahren: Auf der einen Seite arbeiten sie in den Lernteams und gehen ihren täglichen Arbeiten nach (Lernanregungen geben, moderieren), auf der anderen Seite sind sie oft auch am Beobachten. Anregung dazu erhalten sie in den Workshops. Manchmal sind sie auch verbindlich. So geschehen beim täglichen Umgang der Lehrer mit Schülerfragen. Es entstanden u.a. Videoaufnahmen von Coaching-Gesprächen oder Rückmeldungen von Schülerreaktionen auf Neuerungen beim selbstgesteuerten Lernen. Solches „Material“ gibt den Lehrern immer wieder Stoff für die weitere Auseinandersetzung in den Workshops. Ziel der Workshops ist es, etwas zu tun und Ideen umzusetzen. Die Herausforderung „Arbeitsbelastung“ liegt nahe. Sie scheint gross zu sein angesichts der langen Präsenzzeiten vor Ort – im Vergleich zur Präsenzzeit vieler Fachlehrpersonen an herkömmlichen Schulen. Eine Lehrerin berichtet:

„Wir wissen, was auf uns zu kommt. Der Schulleiter informiert hier offen. Jeder neue Lehrer erhält die Gelegenheit, einen gewissen Zeitraum an der Schule zu schnuppern, bis er sich definitiv entscheidet, hier zu arbeiten. Die Arbeit hier ist sehr spannend. Man kann viel Neues kennenlernen und auch persönlich profitieren, wenn man an wirklich neuen Ideen interessiert ist“ (Interview, 26.1.2001).

Nicht alle Lehrpersonen fühlten sich davon angesprochen. Wer sich vor allem in der klassischen Lehrrolle sieht, wird seine Erfüllung an der Schule nicht finden respektive ist an der Schule nicht gefragt. Es gibt hier und da neue Lehrpersonen, die an die Schule kommen, aber nach einer gewissen Zeit realisieren, dass sie andere Vorstellungen von Schule und Unterricht haben. Der offene Lehrerarbeitsmarkt in der Schweiz macht es möglich, dass die „natürlichen Abgänge“ bald andernorts wieder eine Stelle finden respektive die Schule bald wieder neue Lehrer findet, die „Lerncoaches“ werden möchten.

Der Englischlehrer bringt die letzte Herausforderung des Freitags-Workshops auf den Punkt:

„Je mehr du beteiligt bist, desto verantwortlicher fühlst du dich. Das mag unbequemer sein, als sich hinter etwas oder jemandem zu verstecken. Wer zum Beteiligten wird, wird auch in Verantwortung

genommen. Zum Beispiel, wenn wir etwas gemeinsam abgemacht haben. Dann gilt es, sich daran zu halten, bis neue Abmachungen gelten. Da kann der Schulleiter unbequem werden. Letztlich jedoch sind gemeinsame Abmachungen auch ein Schutz, gerade im Umgang mit den Schülern.“ (Interview, 26.1.01)

3. Sind gelingende Momente und Erfolgserlebnisse ein Thema? Inwiefern?

Ziel der Workshops ist es, Ideen für die schulische Arbeit nutzbar zu machen:

„Die Frage lautet: Was heisst das für unsere Arbeit morgen? Was soll dann anders sein? – Unsere Diskussionen können Auswirkungen auf unsere Instrumente wie zum Beispiel das „Layout“ haben. Ein Lehrer macht einen Entwurf, die Schüler geben Rückmeldungen, wir passen unsere Vorschläge wenn nötig wieder an“ (Schulleiter; Interview, 28.1.2001).

Die ständige Weiterentwicklung von Ideen hat schliesslich zum Profil der Schule geführt, ähnlich wie das bei der Dalton- und bei der POL-Schule zu beobachten war. Das Profil scheint insofern erfolgreich zu sein, als die „Baustellen-Schule“ einen gewissen Bekanntheitsgrad im In- und Ausland erhalten hat, bemessen an den Publikationen über die Schule, an den Schulbesuchen von Interessierten und an der Referententätigkeit des Schulleiters.

Als Erfolg kann auch die Koppelung von Schulentwicklung und persönlicher professioneller Entwicklung von Lehrpersonen angeführt werden:

„Ich habe vieles gelernt über Lernprozesse. Ich lese auch viel mehr über solche Dinge als früher. Damals ging es mir vielmehr um Fachwissen. Heute glaube ich, dass Schüler sogenanntes Fachwissen besser verarbeiten und vielleicht gar behalten können, wenn es gekoppelt ist mit dem Wissen über Lernprozesse“ (Deutschlehrer; Interview 29.1.2001).

Der Ort, der diese persönliche Entwicklung in Gang gebracht habe, sei die regelmässige Auseinandersetzung im Lehrerkollegium gewesen, die am Freitag jeweils stattfindet.

Einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Beteiligten scheint auch die rege Anteilnahme von aussenstehenden Besuchern zu haben. Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler standen oft und engagiert Red und Antwort zu ihrer Arbeit. Sie scheinen gestärkt von der Überzeugung zu sein, etwas persönlich Bedeutsames zu tun. Ein Lehrer meinte anlässlich eines Interviews: *„Wenn ich einmal selber ein Schule führen würde, dann möchte ich sie so gestalten, wie wir es hier tun“* (Interview, 26.2.2001). – Der besagte Lehrer ist inzwischen Schulleiter einer kleinen Grundschule (Tagesschule) geworden und empfängt ebenfalls interessierte Besucher. Auch den Schülern war anlässlich ihrer Portfolio-Präsentationen anzusehen, dass sie stolz auf ihre geleistete Arbeit zurückblickten und gerne und ausführlich zu berichten wussten.

4. Gibt es allenfalls (kompetente) Vorbilder?

Der Freitags-Workshop entwickelte sich aus dem Bedürfnis des Schulleiters heraus, sich vertieft mit schulischen Fragen auseinanderzusetzen. Als er die Schule vor fast 15 Jahren einermassen „unbedarfte“ übernommen habe, sei es ein damaliger Lehrer gewesen, der ihn darauf hingewiesen habe, wann was zu tun gewesen sei (Interview, 28.1.2001). Mit der Grundhaltung, was denn andere Schulen machen und mit dem Bedürfnis, „etwas zu erfahren über gute Schulen“, habe er sich umgehört und viel gelesen.

„Ich habe mich gefragt, in welchem Kontext sich die Schule bewegt, was der Kontext mit der Schule zu tun hat. Orientierung bot hier zum Beispiel die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt, die Arbeitsplatzentwicklung. Andere Anleihen nahm ich in der Wirtschaft, in der Zukunftsforschung oder in der Psychologie, in der Individualpsychologie von Albert Adler. Auch im Sport fand ich Vorbilder wie zum Beispiel Lance Armstrong. Mir war es immer ein Anliegen, etwas aus sich zu machen. Für mich und für andere. Schule muss die Möglichkeit geben, Stärken bewusst zu machen“ (Schulleiter; Interview, 28.1.2001).

Dieses Anliegen scheint dort Auswirkungen zu zeigen, wo an der Schule die Stärkenförderung ein zentrales Thema ist. Lehrer übernehmen im Rahmen ihres schulischen Engagements dort Aufgaben, wo sie gut sind. Sie setzen bei der Lernförderung der Schüler auch bei ihren Stärken an und bauen darauf weiter aus. Wenn Defizitdenken bewusst wird, entsteht Handlungsbedarf: so zum Beispiel im Rahmen des „*Rapporting*“, einem Zeitraum innerhalb der Lehrerworkshops, in dem Rückblick auf die Woche gehalten wird im Bezug auf das Schülerverhalten. War es früher üblich, die meiste Zeit damit zu verbringen, Negativverhalten von Schülern zu besprechen, so ist heute mehr als die Hälfte der Zeit dafür reserviert, Fortschritte von Lernenden zu besprechen. Inwiefern sich solch verändertes Lehrerverhalten auf die tägliche Lehrer-Schüler-Interaktion auswirkt respektive auf das Lernverhalten und Leistungsprofil der Schüler, wäre ein interessantes Langzeitforschungsprojekt.

5. Inwiefern ist verbale Unterstützung bedeutsam?

Ebenso, wie bei der erweiterten Schulleitung und dem KL-Tandem gilt auch bei den Freitags-Workshops: ohne mündliche Kommunikation und entsprechende verbale Unterstützung ist er nicht denkbar. Genau wie dort ist hier eine offene Kommunikationskultur von entscheidender Bedeutung für echte Unterstützung. Wo Menschen sich gehört und durch Gespräche gestützt fühlen, können sie sich auch als Teil eines Ganzen erleben im Sinne von teilhaben und teil nehmen. Auch in den Lehrerworkshops der „Baustellen-Schule“ geschieht dies über schulische und pädagogische Inhalte. Und auch hier wäre es nicht im beschriebenen Ausmass möglich, wenn nicht Rahmenbedingungen existierten, die eine feste Präsenzzeit von Lehrpersonen und Schülern beinhalten würden.

Ganz direkt unterstützt im Sinne von BANDURAS „Verbal Persuasion“ (Ich traue dir zu, dass du das kannst!) geschieht in den Workshops kaum jemals „mündliche Überzeugung“. Dafür fließen immer wieder ermutigende Rückmeldungen ein, z.B. von Kanonalen Ämtern, die die Schule weiterempfehlen; von Eltern, die positive Änderungen am Lernverhalten ihrer Kinder feststellen oder von ehemaligen Schülern, die schriftlich befragt werden oder der Schule spontane Rückmeldungen geben, inwiefern die Schulbildung an der „Baustellen-Schule“ ihnen weiterhalf respektive wo nicht.⁷⁰

Im engeren Sinne verbale Unterstützung für die Lehrpersonen ist in den Workshops dort auszumachen, wo die Schulleitung Lehrerbedürfnisse klärt und sie in den Workshops aktiv unterstützt. Geplant werden die Themen der Workshops deshalb rollend. Wenn Lehrer Defizite feststellen wie z.B. bei der Gesprächsführung mit Schülern und wenn sie sich Trainings oder zusätzliches Expertenwissen wünschen, werden auch externe Spezialisten eingeladen. Nicht selten sind es auch Lehrpersonen, die sich vor allem durch Lektüre weitergebildet haben, die von der Schulleitung aufgefordert werden, neue Erkenntnisse in die Workshops einzubringen.

Mündlichen Unterstützung hat sich auch durch das Herausbilden einer gemeinsamen Sprache ergeben. Dazu trug die Fragenkultur sowie das aktive gegenseitige Verstehen-Wollen in den Workshops bei. Alltägliche schulische Begriffe wie „die gute Schule“, „Qualität“ oder „selbstständiges Lernen“ wurden von allen Beteiligten immer wieder kritisch hinterfragt. Das hat die Lehrpersonen einen bewussten Umgang mit der Sprache gelernt. Auf die Frage, was die Schule denn unter Qualität verstehe, antwortet der Schulleiter:

„Qualität lässt sich definieren als ‘bedürfnisgerechte Leistung’. Was heisst bedürfnisgerecht? Bedürfnisgerecht ist das, was der Situation am besten gerecht wird. Ein Beispiel: Ein wundervolles Kristallglas passt hervorragend zu einem gedeckten Tisch, aber auf einer Mountainbike-Tour leistet der Plastik-Bidon bedeutend bessere Dienste. Mit anderen Worten: Es gibt gar keine Qualität per se. Qualität ist immer bezogen auf etwas oder auf jemanden. Bedürfnisgerecht eben. Oder anders gesagt: Qualität ist eine Frage der Passung“ (Schulleiter; Interview, 28.1.2001).

Die Workshops zeigten auch, dass es immer wieder nötig war (und es wohl auch künftig noch sein wird), eigene Denkweisen darzulegen und andere zu verstehen. Es hat sich eine fest verwurzelte Kultur des „Aktiven Zuhörens“ gebildet, wie die Kommunikationstheorie die unterstützende und versehen wollende Haltung eines aktiven Gesprächspartners nennt. In diesem Zusammenhang spielt die Fragenkultur noch einmal eine wichtige Rolle.

Der sprachliche Auseinandersetzungsprozess verhalf den Beteiligten an der „Baustellen-Schule“ nicht nur zu einer gemeinsamen Sprache, er formte zunehmend auch eine gemeinsame Geschichte. Sie ist gleichsam der Fluss, der das Reden und Denken in den Workshops immer wieder in gemeinsame Bahnen lenkt. Dadurch entstehen Energien für das weitere Vorgehen. Aussenstehende sind gefordert, sich immer wiederkehrende Code-Wörter und ihre Bedeutung zu erschliessen: „Was ist mit ‘Erfolg’ genau gemeint? Was mit ‘Lernunternehmerin/Lernunternehmer’? Was bedeuten die vielen Anglizismen?“ – Was von der Schulleitung, den Lehrerinnen und Lehrern in den Workshops gefordert wurde, fordert neuerlich die aussenstehenden Fremden: Vermeintliche Worthülsen müssen mit Bedeutungshintergrund gefüllt und neu erschlossen werden. Wer sich nicht darauf einlässt, bleibt draussen vor.

Die Bedeutung des gezielten Fragenstellens hat dazu geführt, dass die Lehrpersonen über ein beträchtliches Repertoire an verschiedenen Fragearten verfügen sowie über ein Wissen über die Auswirkungen von Fragen auf die Antworten der Befragten. Das führte die Schule zum Konzept der „lösungs- und entwicklungsorientierten Gesprächsführung“ (DeSHAZER 1996, DE JONG/KIM BERG 1998, SPIESS 1998).

Das Konzept der „lösungs- und entwicklungsorientierten Gesprächsführung“ geht im Wesentlichen von einer Haltung des Gesprächsführenden (= Fragenden) aus, der im Befragten den „Experten“ sieht, der die Möglichkeiten zur Problemlösung in sich trägt. Die Fragen beruhen auf einem einfachen ressourcenorientierten Vorgehen: Es wird kurz nach dem „Problem“ gefragt, dann nach dem erwünschten Zustand, schliesslich nach ersten Anzeichen, wo dieser erwünschte Zustand in Ansätzen bereits schon da gewesen sei. Einschätzungen zum Stand der Auseinandersetzung mit der Lösung auf einer Skala von 0 (Du hast dich noch nie mit dem Problem auseinander gesetzt) bis 10 (Du bist am erwünschten Ziel angekommen) und die Frage nach den nächsten Schritten sollen mentale Kräfte frei machen, welche die Umsetzung schliesslich unterstützen. Die Eröffnungsfrage für die Folgebesprechung lautet: „Was ist besser als beim letzten Mal?“ – Das Fragekonzept scheint sich in vielen Kontexten bewährt zu haben, auch in pädagogischen (BAESCHLIN 2002).

Der Schulleiter setzt verschiedene Frageformen des lösungs- und entwicklungsorientierten Konzeptes zur Personalförderung ein, die Coaches zur Gesprächsführung mit den Lernenden. Zudem ist die lösungs- und entwicklungsorientierte Frageform auch in einem der Selbstführungsinstrumente zu finden, das die Schüler bei ihrer selbsttätigen Arbeit unterstützt (vgl. dazu Fallbeispiel 6, Frage 5).

6. Inwiefern spielen emotionale Umstände eine Rolle?

Wie eng Lehrerzusammenarbeit, Auseinandersetzungen und Emotionen miteinander verknüpft sind, war bereits in den Diskussionen zur erweiterten Schulleitung (Fallbeispiel 3) und zu den Klassenlehrer-Tandems zu sehen (Fallbeispiel 5). Besonders erwähnenswert an der „Baustellen-Schule“ ist jedoch die zeitlich intensive Workshop-Zusammenarbeit von jährlich insgesamt fünf Wochen. Die lange Zeitdauer lässt vermuten, dass die Reibungsflächen grösser sind. Die befragten Lehrpersonen bestätigen, dass man sich gegenseitig inzwischen recht gut kenne, wer in etwa welche Rolle und welche Position vertrete. Von ausserordentlichen Reibungsflächen jedoch war nicht die Rede. Eine Ausnahme habe sich vor Jahren ereignet, als schwierige private Beziehungen zwischen drei Lehrpersonen die Stimmung an der Schule belasteten, auch an den Workshops. Aussprachen mit dem Schulleiter sowie der Entscheid von zwei Lehrpersonen, die Schule zu verlassen, hätten die Situation schliesslich entlastet.

Die befragten Lehrer bestätigen, dass sie den Freitags-Workshop schätzen:

„Wir arbeiten immer sehr intensiv. Es ist spannend, gemeinsam Dinge zu entwickeln, die schliesslich in der täglichen Arbeit mit den Schülern umgesetzt werden“ (Chemielehrer; Interview, 26.2.2001).

Die Aussage des Lehrers deckt sich mit der Absicht des Schulleiters, die verbindlichen Workshop so zu gestalten, dass alle Beteiligten „Nutzniesser“ sein können:

„Alle Beteiligten einer Schule sollen innerhalb der Rahmenbedingungen lernen können. Sie sollen Nutzniesser sein, durchaus auch lustvoll. Denn Nutzen und Geniessen geht etymologisch auf dieselben Wurzeln zurück. Ziel der Workshops ist es, dass alle Beteiligten Sinn und Nutzen für ihre Arbeit sehen. Das heisst, jeder Einzelne muss sich entsprechend einsetzen und dafür sorgen, dass er seinen persönlichen Nutzen zieht“ (Schulleiter; Interview, 28.1.2001).

Ein „Genuss“ sei für ihn das engagierte Mitdenken und Mitarbeiten der Lehrpersonen. Auch der informelle Umtrunk nach den Workshops trage zu einer guten Stimmung bei. Dass die Lehrer gerne an den Workshop kommen, ist ihm ein Anliegen. Bei nur zwölf Personen in einem Raum merke man schnell, wenn etwas nicht stimme. Dann gelte es, den Dingen auf den Grund zu gehen und die Situation zu klären.

Die Lehrer bestätigen, dass Burnout-Erscheinungen und Hilflosigkeit an der Schule kein Thema seien. Die Fluktuation der Lehrpersonen beträgt etwa 20%. In den letzten fünf Jahren haben drei Lehrpersonen aus familiären oder beruflichen Gründen die Schule verlassen. Die Lehrkräfte weisen darauf hin, dass sie im Gegenteil immer wieder erfahren, dass ihre tägliche Arbeit von öffentlichem Interesse sei:

„Wir kriegen von Eltern und Besuchern immer wieder Rückmeldungen. Auch die Schüler merken, dass sie gefragt sind, sei es von Leuten aus Basel oder aus Jena. Das bestärkt. Offenbar machen wir etwas, das andere interessiert“ (Englischlehrerin; Interview, 26.2.2001).

Der Schulleiter schätzt die klimatische Situation an der Schule insofern als entlastend ein, als dass es

„emotional einfacher und entlastender ist, aus der Position einer ‘guten’ Schule heraus etwas besser zu machen, als wenn man sich zu bestätigen braucht. Wir können und dürfen, aber wir sind nicht genötigt, etwas anders zu machen. Wir können uns gleichsam aus einer gesicherten Tabellenposition heraus aufs Spielfeld begeben. Der Anschluss ans Feld ist immer am schwierigsten“ (Interview, 28.1.2001).

Die Gespräche mit den Befragten – sei es mit der Schulleitung, den Lehrpersonen oder den Schülern – haben immer wieder gezeigt, dass die meisten über ein gutes bis sehr gutes Selbstverständnis verfügen, das auf einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema Lernkompetenz fusst, ohne dass die „Kehrseite“ des Übernehmens von Verantwortung ausgespart worden wäre: Wer beteiligt ist, packt an und arbeitet engagiert mit – und scheint mit den Resultaten zufrieden zu sein.

7. Sind Formen von metakognitiver Reflexion (= vertieftes Nachdenken über das eigene Handeln) auszumachen?

Die Lehrer-Workshops der „Baustellen-Schule“ sind ein Resultat einer Haltung, einer fragenden Haltung. Die ursprüngliche Motivation dazu gründet in der Frage: „Was ist eine gute Schule? Wie können wir nicht nur eine überlebensfähige, sondern eine erfolgreiche Schule gestalten?“ Ziel des Schulleiters war es, eine selbst geführte Schule zu gestalten, keine, die von aussen – z.B. von den Behörden – gegängelt wurde. Selbstführung beruhe auf Selbstreflexion. Das gelte sowohl für Einzelpersonen wie auch für Organisationen. Und Selbstreflexion sei möglich, indem man sich Fragen stelle.

Die Fragen in den Workshops mögen sich im Verlauf der letzten 15 Jahre verändert haben, die fragende Haltung scheint geblieben zu sein. In einem Lernteam-Zimmer war ein Leitspruch zu lesen: *Wer glaubt, etwas zu sein, hat aufgehört, etwas zu werden.* Dies scheint die Grundeinstellung zu sein, von der die Workshops getragen sind. Vertieftes Nachdenken über das Wechselspiel zwischen Lehrerhandeln und erfolgreichem Schülerhandeln im Sinne von eigenständigem, selbst verantwortlichem und „nachhaltigem“ Lernen scheint der Dreh- und Angelpunkt der Freitags-Workshops zu sein. Die Workshops haben sich als „Keimzellen der Schulentwicklung“ entpuppt, als Quelle eines 15-jährigen Lernprozesses.

Der Rückblick auf die Arbeit, die in den Workshops geleistet wurde, aber auch auf die laufende Workshop-Arbeit, legt Merkmale offen, die lernende Organisationen auszeichnen (nach SENGE 1990 und 1997 und SMITH 2001):

- **Personal Mastery ...**

... bezeichnet die persönliche Meisterschaft, die einen hohen Grad von Professionalität einschliesst „Personal mastery is the discipline of continually clarifying and deepening our personal vision, of focusing our energies, of developing patience“ (Smith 2001, 3).

In den Workshops wird seit Jahren ständig darüber nachgedacht, wie die Anschlussfähigkeit der Lernenden am besten gewährleistet werden kann. Es ist inzwischen ein zielgerichtetes Kompetenzförderungssystem für Lernende entstanden (vgl. Fallbeispiel 6). Die Auseinandersetzungen in den Workshops verlangen von den Beteiligten Geduld, weil gemeinsames Nachdenken Zeit braucht.

- Denkmodelle ...

... sind Annahmen, Bilder und Symbole, die grossen Einfluss darauf haben, wie wir die Welt sehen

„Mentale Modelle sind die Bilder, Annahmen und Geschichten, die wir von uns selbst, von unseren Mitmenschen, von Institutionen und von jedem anderen Aspekt der Welt in unseren Köpfen tragen. (...) Sie bestimmen darüber, was wir wahrnehmen. Menschen können sich in den komplexen Umgebungen unserer Welt nur mit kognitiven „mental Landkarten“ zurechtfinden; und all diese mentalen Entwürfe sind per definitionem fehlerhaft und unvollständig“ (SENGE, 1997, 271).

„Aber weil mentale Modelle normalerweise stumm sind und unterhalb der Wahrnehmungsschwelle liegen, werden sie häufig nicht überprüft oder hinterfragt. Sie bleiben in der Regel unsichtbar – bis wir nach ihnen suchen. Die Kernaufgabe dieser Disziplin besteht darin, diese Modelle freizulegen, sie zu erforschen und mit minimaler Abwehr darüber zu sprechen“ (SENGE 1997, 272).

Die fragende und beharrliche Grundhaltung, die Schulleitung und Lehrpersonen sich angeeignet haben, die Reflexion mit eigenen Lernerfahrungen und die Überzeugung, dass die Lehre echtes Lernen verhindere, hat die Denkmodelle der Beteiligten verändert. „Spielen mit Denkmodellen“ findet dort statt, wo die Frage nach mehreren Möglichkeiten gestellt wird (*„Könnte man das auch anders sehen?“*). Die forschende Haltung und die offene Kommunikationskultur haben dazu beigetragen, Bedenken und Kritik als Lernchancen und Informationsgeschenke anzunehmen.

- Gemeinsame Visionen ...

... beinhalten Ziele, Wertvorstellungen und Botschaften, die von allen getragen werden

„The practice of shared vision involves the skills of unearthing shared pictures of the future‘ that foster genuine commitment and enrolment rather than compliance. In mastering this discipline, leaders learn the counter-productiveness of trying to dictate a vision, no matter how heartfelt“ (SENGE 1990, 9).

Sinn und Nutzen der Arbeit in den Workshops sowie Commitment ist der Schulleitung ein zentrales Anliegen: Ihr Ziel ist es, „Betroffene zu Beteiligten“ zu machen. Zudem haben es sich Schulleitung und Lehrpersonen zu eigen gemacht, sachlich zu argumentieren und sich gegenseitig gegebenenfalls auf verhärtete Meinungen hinzuweisen. Anlässlich eines Workshops war weiter zu beobachten, wie die Schulregeln neu überdacht wurden und all jene leeren Worthülsen wegfielen, die sich als Farce erwiesen hatten, weil sie von den Beteiligten nicht wirklich getragen wurden.

- Teamlernen ...

... macht die Grundsätze und Techniken des Dialogs fruchtbar

„Wir verstehen unter „Team“ jede Gruppe von Personen, die einander brauchen, um ein Ergebnis zu erzielen“ (SENGE 1997, 409).

„The discipline of team learning starts with ‚dialogue‘, the capacity of members of a team to suspend assumptions and enter into a genuine ‚thinking together‘. To the Greeks dia-logos meant a free-flowing of meaning through a group, allowing the group to discover insights not attainable individually (...). [It] also involves learning how to recognize the patterns of interaction in teams that undermine learning“ (SENGE 1990, 10).

Die regelmässigen Workshop sind dem Dialog gewidmet. Die entstehenden Resultate sind oft nicht voraussehbar, weil der gegenseitige Meinungsaustausch eine grosse Fülle von Ideen hervorbringt, die besser sind als das Resultat eines Einzelnen. Die befragten Personen aus der Schulleitung und dem Lehrkörper scheinen zu wissen, was sie als Team erfolgreich macht: jeder ist hat sein eigenes Könnensprofil und besitzt Expertenwissen, das er für die Zielsetzung einbringen kann. Die Frage, ob es allenfalls Interaktionsmuster gibt, die das Teamlernen untergraben, bleibt offen.

- Systemdenken ...

... fördert die bewusste Erkenntnis, dass und wie Ereignisse sich gegenseitig beeinflussen

„Systemic thinking is the conceptual cornerstone. (...) It is the discipline that integrates the others, fusing them into a coherent body of theory and practice“ (SENGE 1990, 12).

Die permanente Theorie- und Praxisreflexion zur Lehr-Lern-Problematik hat den Beteiligten Wissen und Erfahrung gebracht um die wechselseitigen Abhängigkeiten von Lehr-Lern-Prozessen: Wenn Lehrende den Lernenden keine Denk- und Handlungsspielräume gewähren, dann ist „überlebendes“ Lernen wahrscheinlicher als „wirkliches“, „generatives“ Lernen (vgl. SENGE 1990, 14). Letzteres erst gewährt laut Schulphilosophie der „Baustellen-Schule“ Anschlussfähigkeit.

„Real learning gets to the heart of what it is to be human. We become able to re-create ourselves. This applies to both individuals and organizations. Thus, for a learning organization it is not enough to survive. ‚Survival learning‘ or what is more often termed, adaptive learning‘ is important – indeed it is necessary. But for a learning organization, ‚adaptive learning‘ must be joined by ‚generative learning‘, learning that enhances our capacity to create“ (SENGE 1990, 14).

Fazit

1. Inwiefern kann das Fallbeispiel „Freitags-Workshop“ an der „Baustellen-Schule“ als Variante *selbstwirksamen Lernens* gelten?

Nach der vorliegenden Diskussion zu schliessen kann der Workshop vor allem für die Schulleitung und für die Lehrpersonen der „Baustellen-Schule“ als Spielart *selbstwirksamen Lernens* bezeichnet werden, gemessen an den fünf Quellen, die BANDURA zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nennt (vgl. Kp. 4, Abb. 25).

Folgende Punkte stützen diese Aussage:

- Der Schulleiter hat zusammen mit seinem Lehrerteam Erfahrungen gesammelt, wie eine pädagogisch und wirtschaftlich erfolgreiche Schule aufgebaut werden kann. -> Quelle 1
- Die Lehrpersonen sind fähig, sowohl *im* als auch *am* System mitzubauen. -> Quelle 1
- Schulleitung und Lehrpersonen haben erfahren, dass es möglich ist, durch permanente Auseinandersetzung auch schwierige pädagogische Ziele umzusetzen wie zum Beispiel die Förderung der Selbstständigkeit im schulischen Kontext. -> Quelle 2 und 3
- Schulleitung und Lehrpersonen wissen, dass lösungs- und entwicklungsorientiertes Arbeiten auf ein gemeinsames Ziel hin anregend sein kann und sich positiv auf die Arbeits-einstellung auswirkt. -> Quelle 4
- Schulleitung und Lehrpersonen haben Wissen und Erfahrung gesammelt beim Entwickeln von persönlichen und institutionellen Lernprozessen, besonders auch beim Entwickeln einer Kultur der Stärkenförderung. -> Quelle 5

2. Inwiefern war der Fragenkatalog dienlich?

Mit seiner Hilfe war es möglich, ...

- ... das Modell des „Freitags-Workshops“ an der „Baustellen-Schule“ als Spielart *selbst-wirksamen Lernens* zu erkennen.
- ... aufzuzeigen, wie wichtig eine beharrliche Fragenkultur innerhalb geschützter Zeiträume ist, wenn Sinn und Bedeutung der täglichen Arbeit von allen Beteiligten eingesehen werden soll (Frage 1).
- ... die hohen Anforderungen an Schulleitung und Lehrpersonen zu zeigen, wenn sie sich für die Ziele der Schule persönlich mit verantwortlich fühlen (Frage 2).
- ... drei Erfolgszusammenhänge auszumachen: den Zusammenhang zwischen dem Lehrerworkshop und der Profilbildung der Schule; den Zusammenhang zwischen der Arbeit *an* der Schule und dem Gefühl von Lehrpersonen und Schülern, persönlich und beruflich profitieren zu können (Frage 3).
- ... die Bedeutung der pädagogischen Neugier des Schulleiters für die Profilbildung der Schule aufzuzeigen (Frage 4).
- ... einmal mehr den Schlüsselfaktor einer gelingenden, offenen und unterstützenden Kommunikationskultur zu erkennen (Frage 5).
- ... zu zeigen, wie wichtig es für das förderliche Lern- und Arbeitszeiterleben der Beteiligten ist, dass während der Workshops sowohl etwas Nützliches entsteht wie auch gemeinsames Geniessen möglich ist (Frage 6).
- ... aus der Praxis der Lehrerworkshops an der „Baustellen-Schule“ Merkmale einer *Lernenden Organisation* aufzuzeigen (Frage 7).

6.3.2 Fallbeispiel 6: Die persönliche „Lernbaustelle“

Die Schülerinnen und Schüler der „Baustellen-Schule“ werden zum Schulbeginn Besitzerinnen und Besitzer einer eigenen „Lernbaustelle“. Sie besteht aus einem mobilen Ständer, der aus einer rot-weißen Latte aus dem Baumarkt zusammengezimmert ist, und steht am persönlichen Arbeitsplatz jedes Schülers. Jede „Lernbaustelle“ trägt die Handschrift ihres Besitzers, zumal am Kopf des Ständers ein kurzes Porträt des Betreffenden hängt – inklusive Berufswunsch. An der Lernbaustelle sind sogenannte „Kompetenzraster“ festgemacht.⁷¹ Es handelt sich dabei um eine Auslegeordnung von Lernzielen für das betreffende Fach. In Tabellenform sind auf der vertikalen die grundlegenden Fachkompetenzbereiche definiert („Was“). Im Fach Deutsch heissen sie „*Verstehen*“, „*Sprechen*“, „*Schreiben*“. Auf der Horizontalen sind in aufsteigendem Schwierigkeitsgrad von A bis C die Lernziele in „Ich-kann“-Aussagen definiert: „*Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem frequente Alltags-oder Berufssprache vorkommt.*“

Die Schüler schätzen ihre Fähigkeiten ein. Dort, wo sie unsicher sind, beginnt die Arbeit. Ziel ist es, nachzuweisen, dass man ein Lernziel wirklich erreicht hat. Dazu dient die direkte Leistungsvorlage in Form eines Lernportfolios (VIERLINGER 1999, LISSMANN 1998, 2000). Es enthält unter anderem die Lernnachweise und damit den aktuellen Stand dessen, was ein Schüler momentan kann. Die Portfolio-Arbeiten werden kommentiert: Was habe ich mit der vorliegenden Arbeit nachgewiesen? Was habe ich dabei sonst noch gelernt? – Jede geleistete Arbeit erhält einen nummerierten Punkt. Auch der Kompetenzraster wird mit einem Punkt und derselben Nummer gekennzeichnet. Im Verlauf der Zeit ergibt sich auf den Kompetenzrastern das je spezifische Kompetenzprofil eines Schülers, z. B. „*Verstehen*“ im A-Bereich, „*Sprechen*“ im C-Bereich, „*Schreiben*“ im B-Bereich. Der Schüler erlebt in der tägli-

chen Arbeit, dass er etwas beitragen kann, damit sein Kompetenzprofil wächst. Dem Lerncoach (ehemals Lehrer) gibt das Profil täglich Anlass zu Fragen oder ein Gespräch.

Damit die Schüler selbstständig arbeiten können, ist jedes Kompetenzfeld mit einer Checkliste versehen. Die Checklisten enthalten konkrete Aufgaben mit Hinweisen zu Lernmaterialien (Lehr- oder Lernstoff). Um die tägliche Arbeit Schritt für Schritt anzugehen, arbeiten die Schüler mit einem (Wochen-)Planungs-, Arbeits- und Reflexionsinstrument, dem „*Layout*“ (vgl. Anhang). Hier werden – anfänglich mit Hilfe des Coaches und auf der Basis von Lern-, Leistungstests und Elterngesprächen – die Wochenschwerpunkte geplant und reflektiert. Ziel ist es, dass die Schüler ihre Lernplanung letztlich selber gestalten können. Wöchentliche Reflexionsgespräche mit dem Coach geben den Lernenden die Sicherheit, auf dem richtigen Weg zu sein.

Die Schüler erhalten von verschiedenen Seiten her Anregungen für ihre Kompetenzentwicklungsarbeit: durch die individuelle Lernplanung mit dem Coach, durch die Intensivtrainings und die *Special*-Anlässe. In den Intensivtrainings treffen sich Lernende, die sich auf den selben Kompetenzniveaus befinden, zum Fächerunterricht in Kleingruppen. Auch dort entstehen Arbeiten, die sich schliesslich im Portfolio wiederfinden – z. B. auch in Form von Lerntests (ehemals Prüfungen). Lernnachweise können auch aus den Arbeiten der *Special-Learning-Days* entstehen (vgl. die Ausführungen im Kapitel „Charakteristische Ansätze der Schule“). Die Programme der *Special-Learning-Days* orientieren sich weitgehend an den Kompetenzrastern. An den speziellen Lerntagen entstehen immer auch „Produkte“, welche die Schüler in ihren Kompetenzrahmen respektive ins Portfolio einordnen können. Auch Arbeiten aus ausserschulischer Tätigkeit sind als Lernnachweise im Portfolio erwünscht. Schüler, die besonderen Hobbys nachgehen, haben die Möglichkeit, ihre Arbeiten und Leistungen mit Fotos, Arbeitsbeschreibungen und Leistungsnachweisen im Portfolio festzuhalten.

Diskussion

1. Inwiefern spielen Fragen nach dem Sinn oder der Bedeutung eine Rolle?

Die Lernbaustelle ist ein sinnlich wahrnehmbares Zeichen für eine Haltung der Schule, die im Leitsatz zur Lernbaustelle zum Ausdruck kommt: „*The road to success is always under construction.*“ Die Strasse zum Erfolg basiert laut dem Verständnis von Schulleitung und Lehrpersonen auf lebenslangem Lernen. Der permanente Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler steht damit im Mittelpunkt des Geschehens. Das Lernverständnis der Schule führte schliesslich zur Entwicklung der „Lernbaustelle“. Sie ist insofern das logisch-konsequente – sprich sinn- und bedeutungsvolle – Resultat einer (erzieherischen) Haltung. Schulleitung und Lehrpersonen sind der Auffassung, dass niemand anderer als der Lernende selber etwas lernen könne. Zudem sei Lernen ein Prozess, ein Kompetenzentwicklungsprozess. Ziel von Schulleitung und Lehrern war es immer schon, das eigenständige Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Die Schüler sollten ihr Lernen bestmöglich selber an die Hand nehmen können, sich selber „*ans Steuer ihres Autos, ihres Lernens setzen*“. (Schulleiter; Interview, 28.1.2001.

Da die Kinder und Jugendlichen aus verschiedenen Schulen und Regionen respektive Ländern stammen und ihre individuellen Lernprofile zudem sehr verschieden sind, waren die Lehrpersonen immer schon mit der Differenzierungsproblematik konfrontiert. Die Arbeit

an der „Lernbaustelle“ samt den dazu gehörenden Instrumenten – u.a. das *Layout*, die *Kompetenzraster* und das *Lernportfolio* – scheint offenbar eine ideale Passung zwischen den Ansprüchen von Schule, Eltern und Lernenden zu sein. Sie entspreche „dem letzten Stand des Irrtums“ (Schulleiter; Interview, 28.1.2001) und gibt immer wieder Anlass zu Verbesserungen und Weiterentwicklungen. So wurden einzelne Rubriken im *Layout* laufend neu überarbeitet, nachdem sie sich bei der täglichen Arbeit mit den Schülern nur bedingt bewährten. Die befragten Schülerinnen und Schüler bestätigen Sinn und Bedeutung der Arbeit an der Lernbaustelle. Sie erleben, dass sie etwas für sich tun können, dass für sie von Belang ist:

„Ich kann hier selber planen, was ich als Nächstes tun will. Diese Woche arbeite ich vor allem in Physik und Chemie. Ich will Lebensmittellaborantin werden. Anhand von Physik und Chemie kann ich aber auch Deutsch, Mathematik und Englisch lernen: Wenn ich zum Beispiel einen Text aus dem Chemiebuch zusammenfasse, dann ist das Deutsch, oder wenn ich Berechnungen mache in Physik, dann ist das Mathe. Im Internet habe ich einen englischen Text zum Thema ‘Pestizide’ gefunden, den ich ins Deutsche übersetzt habe. Diese Arbeit konnte ich als Lernnachweis für mein Textverständnis in Englisch brauchen. Einige Arbeiten konnte ich auch im Kompetenzraster Lern- und Arbeitstechnik eintragen, z.B. als es darum ging, ein Experiment selbstständig vorzubereiten und durchzuführen“ (Vanessa, 14.3.2001).

Auch Lernende, die noch keine konkreten Berufsziele haben, arbeiten dort, wo sie besser werden wollen. Der Kompetenzraster öffnet gleichsam einen Weg „nach oben“ Richtung höhere Kompetenzen. Es war zu beobachten, dass die meisten Schülerinnen und Schüler in vielen Situationen sehr konzentriert und motiviert arbeiteten. Eine wichtige Rahmenbedingung für diese Situation dürfte das sogenannte „Contracting“ sein, das alle Schüler bei ihrem definitiven Eintritt in die Schule unterzeichnen. Beim Eintrittsgespräch weisen Schulleiter und Coaches auf die „unbequeme Art des Lernens“ hin, die an der „Baustellen-Schule“ praktiziert werde.

„Die Kinder können sich hier nicht zurücklehnen und konsumieren. Sie müssen ihre Arbeit weitgehend selber an die Hand nehmen – natürlich mit unserer Unterstützung“ (Schulleiterstellvertreter; Interview, 5.3.2001).

Die Jugendlichen schnuppern in der Regel eine Woche lang an der Schule. Lehrer und Schüler haben so die Gelegenheit, zu sehen, ob die Passung stimmt und ob der Wille zur Zusammenarbeit vorhanden ist. Erst dann wird ein gegenseitiger Zusammenarbeitsvertrag unterschrieben, in dem der Coach und der Schüler bekräftigen, ihren je spezifischen Beitrag zur bestmöglichen und eigenständigen Lernentwicklung des Schülers beizutragen.

2. In welcher Hinsicht kann von Herausforderungen gesprochen werden?

Die grösste Herausforderung an der Schule – so der Schulleiter und die Lehrkräfte – sei der Paradigmenwechsel „vom Lehren zum Lernen“ gewesen. Noch bevor die „Lernbaustelle“ mit den Kompetenzrastern „erfunden“ war, das eigenständige Lernen jedoch anhand des *Layouts* und des *Portfolios* bereits verfolgt wurde, wagten Schulleitung und Lehrpersonen den Schritt, die Schüler einmal wöchentlich in Lerngruppen darüber nachdenken zu lassen, wie Lernen in der Schule denn aussehen könnte, ohne dass die Lehrkräfte ständig sagen müssten, was zu tun sei. Schulleitung und Lehrpersonen wagten es gar, die Schüler während wöchentlich drei Stunden für ihr Lernen selber verantwortlich zu machen. – Einige Schüler sahen den Sinn dieser Aufgabe nicht ein und sprachen beim Schulleiter vor. Damit begann eine intensive

Phase der Auseinandersetzung darüber, wie denn *Lernen in Freiheit und Verantwortung* an der Schule möglich sei. Schulleitung und Lehrkräfte standen in den Lernteams und in den Schülerkonferenzen Red und Antwort. Die Vorbereitungen dazu wurden in den Freitags-Workshops erarbeitet.

Die Herausforderung für Schulleitung und Lehrer bestand darin, eine Lernumgebung zu gestalten, die individuelle Spielräume frei gab, in denen die Schüler Verantwortung für ihr Lernen übernehmen konnten, ohne dass „*Frustration oder Beliebigkeit*“ entstand. Die Idee der Lernbaustelle war das Resultat einer kreativen Kombination von Neuem und Altem: Neu war die Idee der wirklichen Lernbaustelle mit den Kompetenzrastern, hinter denen das offizielle Curriculum steht. Neu war die Kombination mit dem „alten“, täglichen Arbeits-, Reflexions- und Wochenplanungsinstrument *Layout*. Damit eine gute Lernumgebung für die selbstständige Arbeit der Schüler entstehen konnte, war viel Vorbereitungsarbeit von seiten der Lehrkräfte notwendig. Die umsichtig gestaltete Lernumgebung dürfte zu jener Leichtigkeit beitragen, mit der von aussen gesehen das individuelle Lernen der Schüler abläuft. Es galt, die Sprach-„Raster zur Selbstbeurteilung“ von SCHNEIDER (1999) mit den offiziellen Sprachlehrzielen der Curricula kompatibel zu machen. Es war nötig, hinter jedem Kompetenzfeld eine kleine „Lernlandschaft“ zu eröffnen mit möglichst anregenden Selbstlern-Übungen zur Einführung, zum Training und zum Testen der gelernten Fähigkeiten. Die Lernaufgaben werden in den Intensivtrainings – in den sogenannten *Conferencings* – gemeinsam besprochen. Dabei achten die Coaches darauf, dass immer mehrere Lösungen zur Sprache kommen. Das *Layout* und der *Q-Plan* wurden überarbeitet, damit sie als kurz- und mittelfristige Selbstführungsinstrumente gut zusammenspielen. Es entstanden verschiedene Laufzettel und Formulare, die eine reibungslose und transparente Information auf der administrativen Ebene gewährleisten.

Die Lehrer waren und sind auch immer wieder in ihrer Rolle gefordert:

„Wir haben verschiedene Rollen, die verschiedene Fragen aufwerfen: ‘Wann bin ich Lehrer? Wie sollen Inhalte präsentiert werden, damit sie nicht zu einem leeren Belehrungsakt verkommen? Wann bin ich zum Beispiel Lernbegleiter und Coach? Oder wie begleite ich die Lernenden konstruktiv? Wo und wie setze ich Grenzen? Wie führt man ein gutes Coaching-Gespräch?’ – Ohne die permanente Austauschmöglichkeit in den Freitags-Workshop hätten wir uns wohl nie auf diesen Weg begeben“ (Mathematiklehrer; Interview, 29.1.2001).

Aufgabe und Herausforderung für den Schulleiter war es – zumindest zu Beginn der Arbeit mit der „Lernbaustelle“ –, das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren und Überzeugungsarbeit bei den Eltern und den Schülern zu leisten. Inzwischen ist vieles selbstverständlich geworden. Die neuen Schüler – etwa ein Drittel – orientieren sich am Vorbild der „Alten“, die ihnen auch Unterstützung bieten. Dadurch leben sie sich schnell ins neue System ein. Heute liegt die Herausforderung für den Schulleiter darin, die Arbeit der Lehrer kritisch-konstruktiv zu begleiten. Die Herausforderung für die Lernenden ist dort, wo sie immer liegt, wenn Schüler die Lernverantwortung übernehmen müssen:

„Ohne mich läuft nichts“, meint der 12-jährige Momo: „Manchmal braucht es lange, bis ich etwas begreife. Dann arbeite ich vielleicht eine Woche an einem Thema. Dann wieder geht es schneller. Es gibt auch Zeiten, da bin ich nicht besonders gut drauf. Aber ab Mittwoch läuft es dann meist wieder gut. Es ist immer anders“ (Interview, 1.3.2001).

Als besondere Herausforderung für die Schüler hat sich das *Layout* herausgestellt: auf der intellektuellen wie auch auf der sprachlichen Ebene. Unter der Rubrik „*Das ist mein Wochenschwerpunkt ...*“ stehen Fragen nach dem Konzept der lösungs- und entwicklungsorientierten Gesprächsführung. Die Fragen besitzen grossen Umsetzungs- und Selbstverpflichtungscharakter: „*Was muss bis am Freitag geschehen sein, damit ich sagen kann, meine Arbeit hat sich gelohnt?*“ – „*Woran erkenne ich, dass die Arbeit gemacht ist?*“ – „*Woran erkennt z.B. mein Coach, dass die Arbeit gemacht ist?*“ Schüler, die sprachlich Mühe bekunden, erarbeiten die Fragen anfänglich mündlich mit dem Coach, der sie niederschreibt. Ziel ist es auch hier, dass die Schüler mit der Zeit fähig sind, solche Fragen selber (schreibend) zu beantworten.

3. Sind gelingende Momente und Erfolgserlebnisse ein Thema? Inwiefern?

Die Lernbaustelle ist das Resultat von übergeordneten pädagogischen Vorstellungen und intensiver Zusammenarbeit von Schulleitung und Lehrpersonen. Sie hat der Schule zu ihrem Profil verholfen – ähnlich, wie das der Dalton-Unterricht an der Dalton-Schule und der POL-Unterricht an der POL-Schule getan haben. Auch an der „Baustellen-Schule“ hat das Profil viele interessierte Besucher angezogen (2002 waren es etwa 150 Besucher). Schüler, Lehrpersonen und Schulleiter sind stolz, gefragte Gesprächspartner zu sein. Die allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Befragten, seien es Mitglieder der Schulleitung, seien es Lehrpersonen oder Schüler, sind entsprechend hoch: Alle 18 Befragten gaben an, oft oder fast immer mit schwierigen Situationen konstruktiv umgehen zu können.

Die etablierte Position der Schule – an den Startbedingungen bemessen nicht selbstverständlich – macht es auch möglich, „*nicht mehr besser werden zu müssen, sondern es zu dürfen.*“ (vgl. *Schulleiterzitat aus Fallbeispiel 5, Frage 6*) Der Spielraum vom Müssen zum Dürfen entstand als Folge der kontinuierlichen Entwicklungsarbeit von Schulleitung und Lehrpersonen auf das Ziel hin, das selbstständige Lernen der Schüler zu fördern. Offenbar sind auch Eltern, Schüler und Behörden zufrieden mit der Arbeit der Baustellen-Schule, zumal alle offenen Plätze immer wieder schnell besetzt werden, zu einem Drittel durch Schüler, denen die Schule von Ämtern empfohlen wird, zu zwei Dritteln von Privaten, die sich auf eine Warteliste setzen lassen. Den Selbstangaben einiger Schüler zufolge scheinen sie an der „Baustellen“-Schule mehr zu leisten als an ihren Abgeberschulen:

„Ich lernte im vergangen Jahr mehr als in den drei Jahren an der vorhergehenden Schule. Es ist hier, als ob man Hausaufgaben machen würde. Man kommt ins Lernteam und macht Hausaufgaben. Und die Lehrer sind interessiert, dass ich etwas lerne. Ich kann auch reden mit den Lehrern, ich kann mit dem Coach besprechen, was ich lernen will“ (Nina, 14-jährig; Interview, 14.3.2001).

Als Erfolg nennen die befragten Lehrpersonen auch die Entwicklungsfortschritte, die sie bei verschiedenen Schülern beobachten könnten. Grundlage für diese Beobachtungen sind die Portfolios und die verschiedenen Planungsinstrumente, welche die Schüler sorgfältig aufbewahren.

„Manchmal bin ich mir nicht sicher, ob unsere Anstrengungen sich auch wirklich lohnen. Dann ist es gut – am besten zusammen mit dem Schüler – Rückblick zu halten und gemeinsam zu schauen, ob und wenn ja wo denn Fortschritte geschehen sind. Oft sind sie sichtbar“ (Chemielehrer; Interview, 26.2.2001).

Als positiv werten Schulleitung und Lehrpersonen auch die Tatsache, dass alle Schüler gute Lehrstellen finden oder an ihren künftigen Schulen gut klarkommen, bemessen an den mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen der Ehemaligen.

„Erfolge“ spielen im Lernalltag der Schüler eine wichtige Rolle, nämlich dort, wo sie in eigener Regie ihre Lernplanung umsetzen. Das *Layout*, mit dem proaktiv und differenziert die Woche geplant wird, dient auch der systematischen Reflexion. Schulleitung und Lehrpersonen sind der Ansicht, dass die angestrebte Selbststeuerung einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitsverhalten bedürfe (Homepage). Integraler Bestandteil der Reflexion ist die tägliche und die wöchentliche Erfolgsbilanz. Erfolge, das lernen die Schüler schon bald,

„sind etwas, das einem gut gelungen ist. Es muss nichts Grosses sein. Es können ganz kleine Dinge sein, z.B. dass ich heute mein tägliches Wörter-Training schon gemacht habe. Es können auch grössere Dinge sein, z.B. dass ich schon vor dem Frühstück joggen war. Es können auch Prüfungen sein, die mir gut gelungen sind. Die Erfolge müssen immer mit mir zu tun haben. Wenn ein Lehrer mir eine gute Note gibt, ist das kein Erfolg. Er hat die Note ja gemacht. Mein Erfolg war, dass ich mich gut vorbereitet habe“ (Hannes, 13-jährig; Interview, 29.1.2001).

Immer am Ende der Woche formulieren die Schüler mindestens drei Situationen, die sie als Erfolge beurteilen. Im Verlauf eines Schuljahres kommen damit mehr als hundert intern attribuierte Selbstbegründungen zusammen, die ihren Teil zur Lernmotivation beitragen. Auch im Rahmen der Portfolios spielen Erfolge eine Rolle. Das Portfolio als direkte Leistungsvorlage der Schüler ist dreigeteilt: in ein Arbeitsportfolio (laufende Arbeiten), in ein Leistungsportfolio (Arbeiten, die bewertet werden) und in ein Präsentationsportfolio. Letzteres wird für besondere Anlässe wie zum Beispiel für Schulbesuche oder für Bewerbungen zusammengestellt. Es zeigt eine Auswahl jener Arbeiten, die der Schüler für seine besten hält. Diese Selbsteinschätzung auf der Basis von guten Arbeiten, die auf den Stärken der Schüler beruhen, kann im engeren Sinne als Quelle zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gewertet werden, wie BANDURA sie unter *Direkte Erfahrung von persönlichem Können* darstellt (vgl. Kp. 2, Abb. 29).

Erfolge spielen auch bei den „*Tops of the Week*“ eine Rolle. Immer am Freitag, zum Ende der Woche, präsentieren die Schüler in ihrem Lernteam eine besonders „denk-würdige“ Erkenntnis: Welches „Licht“ ihnen im Verlauf der Woche aufgegangen ist oder worauf sie besonders stolz sind. Zentral bei den „*Tops of the Week*“ ist es, dass die Schüler immer auch darüber sprechen, *wie* sie „es“ geschafft haben. Auch hier gilt wie beim Präsentationsportfolio: Stärken werden bewusst gemacht und erhalten den ihnen gebührenden Raum.

4. Gibt es allenfalls (kompetente) Vorbilder?

Direkte Vorbilder für die Lernbaustelle gibt es keine. Es gibt sie jedoch für die leitende Idee, die dahinter steht – für die Förderung eigenständigen Denkens und Handelns im schulischen Kontext: „Überall gibt es Menschen, die sich Gedanken dazu machen. Uns ging es darum, nicht einfach davon zu sprechen, sondern einen konsequenten Weg zu gehen“ (Schulleiter; Interview, 28.1.2001).

Literaturstudium und verschiedene Schulbesuche hätten zwar Anregungen gegeben, aber gangbare Weg entwickeln müsse man letztlich selber.

Auf der Ebene der Lehrpersonen – von der Schule *Lerncoaches* genannt – sind die beiden verantwortlichen Lernteam-Coaches einander Vorbild, ähnlich wie das beim Klassenlehrer-Tandem an der POL-Schule der Fall war. Die beiden Lernteam-Coaches gestalten die Lernteam-Zeit gemeinsam und lernen voneinander, wie der Partner moderiert, organisiert oder

Gespräche mit Schülern führt. Als es darum ging, im Umgang mit Schülern von einer Fragen- zu einer Antwortkultur zu wechseln, waren sie sich hilfreiche Beobachter. Oder anlässlich des Workshop-Schwerpunkt-Themas „Coaching-Gespräche führen“ filmten die Lehrer eigene Gespräche, um sie schliesslich anlässlich der Freitags-Workshops für schulinterne Weiterbildung zu nutzen.

Die Schüler erleben mindestens auf drei Ebenen kompetente Vorbilder. In den Lernteams arbeiten alters- und leistungsgemischte Lerngruppen. Nach einem Patensystem führen „alte“ Schüler, die schon im Vorjahr an der Schule waren, „neue Schüler“ ein. Während der offenen Lernteam-Zeit unterstützen Schüler, die bereits über gewisse Kompetenzen verfügen, andere, die besagte Fähigkeiten noch nicht besitzen. In den Intensivtrainings können sich ähnlich leistungsstarke Schüler austauschen und zusammen arbeiten. An den „*Tops of the Week*“ schliesslich erleben die Schüler, dass jede Erkenntnis, komme sie von einem Primarschüler der 5. oder 6. Klasse oder von einer Gymnasiumsanzwarterin, für die betreffende Person ihren je eigenen Wert besitzt.

5. Inwiefern ist verbale Unterstützung bedeutsam?

Im Rahmen des „Baustellen-Lernens“ sind drei Bereiche verbaler Unterstützung auszumachen: (1) Der Schulleiter unterstützt die Bedeutung des Baustellen-Lernens in den Lernteams („Klassen“) je nach Bedürfnissen der Lehrpersonen mit lernpsychologischen Inputs, die dem Wesen des Schulleiters gemäss lebendig gestaltet sind und sich am Erfahrungsschatz der Schüler orientieren. Begriffe wie „*selbstwirksam sein*“, „*eigenaktiv sein*“ oder „ *kreativ sein*“ werden in einen umfassenden Kontext eingeordnet (Lernteam-Besuch, 2.3.2001). Anhand von anschaulichen Beispielen, die den Lernenden geläufig sind, werden die abstrakten Begriffe mit Gehalt gefüllt und auf die tägliche Lernarbeit übertragen. Die Schüler erfahren damit quasi „von höchster Ebene“, dass und inwiefern Eigeninitiative im schulischen Kontext bedeutsam ist. Auch die Coaches erhalten durch die „Interventionen“ des Schulleiters Unterstützung; zum einen, weil sie zum Beispiel danach fragten, zum anderen erleben sie ähnlich wie die Schüler, welchen zentralen Stellenwert die Förderung des eigenständigen Lernens an der Schule innehat.

(2) Im Weiteren ist verbale Unterstützung überall dort zu finden, wo im engeren und weiteren Rahmen des „Baustellen-Lernens“ konstruktive Interaktion abläuft. So lassen die beiden Lerncoaching-Partner, die für ein Lernteam zuständig sind, alle zwei Wochen am Freitagnachmittag ihre Arbeit Revue passieren. Sie besprechen allfällige pädagogische und didaktisch-methodische Angelegenheiten. Sie stützen sich gegenseitig, ähnlich wie das bei den KL-Tandems der POL-Schule der Fall ist (vgl. Fallbeispiel 3). Verbale Unterstützung leisten die Coaches auch im Umgang mit den Lernenden, indem sie das selbstständige und das gemeinsame Lernen der Schüler organisieren und moderieren. Im Rahmen des „offenen Unterrichtes“ nutzen die Lehrkräfte zudem die Gelegenheit, mit den Schülern über ihr Arbeiten ins Gespräch zu kommen und wenn nötige Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten.

Direkte verbale Unterstützung im Sinne BANDURAS ist in den Coaching-Gesprächen auszumachen. Wöchentlich einmal besprechen Coach und „Schützling“ – wie der Coachee auch genannt wird –, wie die Arbeit in der vergangenen Woche von Statten ging, welche Situationen sich als Stolpersteine für neuerliche Lernschlaufen erwiesen haben und wo Erfolge auszumachen sind. Weiterführende Fragen des Coaches zum Schluss der Besprechung stützen den Prozess des Schülers, die kommende Woche anzugehen. Der Coach unterstützt

den Schüler nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich in Form eines „Feedbacks“. Der Coach verfasste es, bevor das mündliche Coaching-Gespräch stattfindet. Es kann ebenfalls Anlass sein, sich über Selbst- und Fremdeinschätzung zu unterhalten.

Wie zentral die Bedeutung des Coaching an der Schule offenbar ist, war erkennbar am Begriff „*Sparring*“, den die Lehrpersonen anstelle von „Coaching“ immer wieder gebrauchten. „*Sparring*“ stehe für eine Coaching-Haltung, die sich am Sparringpartner eines Boxers orientiere:

„Wir wollen im Coaching keine therapeutische Unterstützung geben, sondern den Schüler mit Fragen zum Selberdenken herausfordern, ähnlich wie der Sparringpartner es tut, wenn er im Ring zu Trainingszwecken aktiv wird und so beiträgt, dass sein Sportler Fortschritte macht“ (Englischlehrer; Interview, 26.2.2001).

(3) Auch das öffentliche Interesse kann für Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler als indirekte verbale Unterstützung angeführt werden. Via Homepage melden sich interessierte Studenten oder Lehrpersonen aus Europa und Übersee, die sich entweder in Form eines Stages einen Einblick in die Schule wünschen oder die eine Stelle suchen. Offenbar machen auch die Stelleninserate der Schule neugierig. Die Ausschreibung für „Lerncoaches“ anstelle von Lehrpersonen hat regelmässig eine stattliche Anzahl von Bewerbungen zur Folge. Zudem lockt die oft als provokativ wahrgenommene Publikations- und Vortragstätigkeit des Schulleiters sowie die Zusammenarbeit mit Lehrerfortbildungsstellen immer wieder interessierte Besucher an. Sie werden in der Regel von der Schulleitung begrüsst und eingeführt und schliesslich ermuntert, sich durch die Schule zu bewegen, um den Lehrern wie den Schülern bei der Arbeit zuzusehen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Auf diesem Weg haben auch wissenschaftlich Interessierte ihren Weg zur Schule gefunden. Zur Zeit sind zwei Dissertationen und ein wissenschaftlich begleitetes Forschungsprojekt zu ausgewählten pädagogischen Aspekten der „Baustellen-Schule“ in Arbeit. Immer sind dabei auch die Schüler wichtige Gesprächs- und Interview-Partner.

6. Inwiefern spielen emotionale Umstände eine Rolle?

Das „Baustellen-Lernen“, könnte man annehmen, fördere durch die eigenständige Lernarbeit den Individualismus und gar den Egoismus von Schülerinnen und Schülern. Diese Vermutung ist ungefähr ebenso berechtigt wie die Behauptung, der traditionelle Klassenunterricht fördere das soziale Lernen. Emotionale Umstände im Rahmen des „Baustellen-Lernens“ sind in zwei Bereichen auszumachen: auf einer inneren, „stillen“ oder individuellen und auf einer äusseren, gemeinschaftlichen „Bühne“.

Jede Arbeit eines Schülers ist im Rahmen des „Baustellen-Lernens“ ein individueller Lern(fort)schritt: Ein neuer Farbpunkt auf dem Kompetenzraster und ein neuer Eintrag im Portfolio sind Zeichen dafür. Die Zeugnisse, die an der Schule zum Semesterende in Form von kopierten Kompetenzrastern ausgehändigt werden, zeigen mit periodisch unterschiedlichen Farben, wann eine Schülerin wo wie intensiv gearbeitet hat. Kompetenzbereiche mit vielen respektive wenigen Punkten geben an, wo die Lernenden momentan stehen. Eine Schülerin meint rückblickend auf ihre Arbeit:

„Am Ende des Tages oder am Ende der Woche sehe ich, wie die Punkte auf dem Kompetenzraster zugenommen haben. Das gibt ein gutes Gefühl. Es ist motivierend zu sehen, wie die Punkte auf dem

Kompetenzraster zunehmen. Andererseits sieht mein Coach auch, wo ich wenig gemacht habe“ (Susanne, 16-jährig; Interview, 14.3.2001).

Emotionale Umstände scheinen auch dort vorhanden zu sein, wo gemeinschaftliches Lernen stattfindet. Wenn die Schüler sich freitags jeweils zu den „*Tops of the Week*“ treffen, dann steigt bei manch einem neuen oder scheuen Schüler die Vorstartspannung und damit der Adreanalinspiegel, besonders dann, wenn Schüler gehemmt oder nicht gewohnt sind, vor versammeltem Publikum zu sprechen. Ein Schüler berichtet:

„Ich konnte mich nicht überwinden, meinen Kurzvortrag zu halten. Es machte mir Angst, vor alle hinzutreten. Da fragte ich meinen Coach, ob ich den Vortrag morgens um sieben nur für ihn halten könne. Es waren dann noch zwei weitere Schüler im Lernteam. Sie hörten ebenfalls zu. – Mein Vortrag gelang nicht besonders gut. Aber der Coach meinte, die Inhalte seien in Ordnung, ich solle jedoch die Art und Weise des Vortrags überarbeiten. Dann könne ich ihn nochmals halten, vielleicht vor einem etwas grösseren Publikum. Was ich dann zwei Wochen später auch gemacht habe. Ich war ganz stolz, dass ich es gewagt hatte“ (Jakob, 14-jährig; Interview, 1.3.2001).

Besondere emotionale Umstände scheinen auch im Rahmen der „*Special Learning Days*“ eine Rolle zu spielen. Die *Specials* unterbrechen den schulischen Lernteam-Alltag. Lehrkräfte oder Gäste stehen vermehrt im Mittelpunkt der Aktivität, indem sie Inhalte präsentieren und sie anschliessend mit den Schülern umsetzen. Der organisatorische Aufwand für die *Specials* ist beträchtlich. Immer zwei bis drei Lehrer sind für das Konzept eines speziellen Lernanlasses verantwortlich. Die Arbeit lohne sich nicht nur, bekräftigen die Befragten, sondern sie sei gar erfreulich, zumal sie in den *Specials* ihre besonderen Kenntnisse und Vorlieben einbringen könnten. Auf die Frage nach schulischen Besonderheiten erwähnten die Schüler immer auch die *Specials*. Sie bilden offenbar erinnernde Meilensteine, die sich von der konzentrierten, oft auch einsamen Lernteam-Arbeit abheben.

7. Sind Formen von metakognitiver Reflexion (= vertieftes Nachdenken über das eigene Handeln) auszumachen?

Schulleitung und Lehrpersonen sind der Auffassung, dass bewusste Selbststeuerung der Selbstreflexion bedürfe. Im Rahmen des „Baustellen-Lernens“ sind Schülerinnen und Schüler angehalten, ihre Arbeit proaktiv zu planen und täglich und wöchentlich zu reflektieren. Dazu dient das *Layout*, ein handliches, ansprechend gestaltetes Agenda-Einlegeblatt. Vertieftes Nachdenken findet bereits beim proaktiven Planen statt (siehe Fallbeispiel 5, Frage 5). Um den Wochenschwerpunkt festzulegen, werden die Schüler mit folgenden Fragen aus der Praxis der lösungs- und entwicklungsorientierten Gesprächsführung geleitet: „*Was muss bis am Freitag passiert sein, damit ich sagen kann: «Es hat sich gelohnt?»*“ – „*Woran erkenne ich, dass es passiert ist?*“ – „*Woran erkennt [eine andere Person; A. d. V.], dass es passiert ist?*“ – „*Wie muss ich vorgehen, damit das, was passieren soll, sich auch tatsächlich zuträgt?*“ Eine Checkliste dazu fordert auf, Terminen (Besprechungen, Kontrollen), Materialien, Geräten usw. Beachtung zu schenken.

Schulleitung und Lehrpersonen sind überzeugt, dass die gedankliche Vorwegnahme des gewünschten Endzustandes und die schrittweise Vorausplanung die Wahrscheinlichkeit erhöhe, dass ein Ziel erreicht werde. Auf derselben Überzeugung fusst auch die Wochenplanung mit der 5-Tages-Agenda. Darin werden die Schüler täglich (durch das *Layout*) gefragt, welches ihr Tagesziel sei und worüber sie sich abends freuen möchten. Abends sollen die Jugend-

lichen ihren Tag reflektieren und aus einer Palette von Möglichkeiten jene aussuchen, die dem Tageswerk am ehesten anstehen: „*Frage/Erfolg/Leistung/Aufsteller/Erkenntnis/Kompliment/Aha-Erlebnis des Tages*“. Die wöchentliche Rückschau auf die eigene Arbeit besteht in der Erfolgsreflexion: „*Beschreibe mindestens 3 Situationen, in denen du dich erfolgreich gefühlt hast.*“ Eine Gesamtbeurteilung zur Umsetzung des Wochenschwerpunktes und eine Bilanz (Selbstbeurteilung) beschliessen die persönliche Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren wöchentlichen Lern- und Arbeitsprozessen.

Die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern zeigten, dass die Reflexionsarbeit vor allem von den neuen Schülern als anspruchsvoll beurteilt wurde und nicht besonders beliebt war. Für die älteren Schüler war das Nachdenken über ihre Arbeit bereits eine Selbstverständlichkeit, die „*einfach dazu gehört*“ (Jakob, 16-jährig). Die Interviews zeigten auch, dass die Lernenden einen vergleichsweise grossen und präzisen Wortschatz benutzten, wenn sie zu ihrem Lernen befragt wurden. Sie waren in der Regel im Stande, Fragen zu Fach- und Sachinhalten, die sie im Rahmen der Wochenzielplanung ins Auge gefasst hatten, genau zu beschreiben. Ein 12-jähriger Schüler erklärte anhand eines Wandplakates:

„Ich habe mich mit den Satzarten beschäftigt und ein Lernplakat dazu gezeichnet. Ich weiss jetzt, dass es einfache und zusammengesetzte Sätze gibt. Bei den einfachen Sätzen gibt es Aussagesätze, Fragesätze und Wunsch- oder Aufforderungssätze. Bei den zusammengesetzten Sätzen wird der Hauptsatz und der Nebensatz mit einem Komma getrennt [Es folgt die Beschreibung der Nebensatzarten und der Regeln zur Zeichensetzung, A.d.V.]“ (Interview anlässlich einer Portfolio-Präsentation, 19.6.2001).

Auch rückblickende Beurteilungen zu methodisch-lernstrategischen Fragen, wie denn die Schüler zum Beispiel ihre Inhalte genau umgesetzt hätten, fielen bei hohem Umsetzungsgrad entsprechend differenziert aus:

„Das Mindmap hat mir geholfen, mich zu vertiefen. Ich kenne nun alle Organe des Körpers, ihre Lage, ihre Funktionen und wie sie gesteuert werden. Auch die „Top of the Week“-Präsentation vor meinem Lernteam hat mir geholfen, die Dinge zu verstehen“ (Irène, 13-jährig; Interview anlässlich einer Portfolio-Präsentation, 20.6.2001).

Die vertieften Erfahrungen der Lernenden im Rahmen des Baustellen-Lernens scheinen sich in der Sprache Schüler niederzuschlagen.

Die tägliche und die wöchentliche Lernreflexionsarbeit, die der Schüler schriftlich leisten muss, fordert jene Aspekte, die BANDURA als fünfte Quelle zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufführt:

Die Fragen zielen auf eine übergeordnete Kompetenz der Lernenden, die unter dem Sammelbegriff der Lernkompetenz zusammengefasst werden kann (NIS 2002). Lernkompetenz umfasst dabei die Aspekte der Sach-, der Selbst-, der Methoden- und der Sozialkompetenz. Bei der Reflexionsarbeit im Rahmen des *Layouts* wird im Besonderen über die Sach-, die Selbst- und die Methodenkompetenzen nachgedacht. Nachdenken über die Sozialkompetenz findet dort statt, wo die Schüler erkennen, dass Mitschüler oder andere Personen zu ihrem persönlichen Lernerfolg beigetragen haben.

BANDURA 1997, 115	Integriertes Wissen über Wirksamkeits- informationen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>attentional, memory, inferential, and integrative cognitive capabilities for forming self-conceptions of efficacy</i> (die Fähigkeit aufmerksam zu sein, sich erinnern zu können, Schlüsse zu ziehen und umfassende kognitive Fähigkeiten zu haben, um eigene Vorstellungen zu entwickeln von persönlicher Wirksamkeit. Übersetzung C. F.) • <i>The development of self-appraisal skills also relies on growth of self-reflective metacognitive skills to evaluate the adequacy of one's self-assessment</i> (Die Fähigkeit, Wertschätzung für sich selber zu entwickeln, hängt auch vom Zuwachs der selbstreflexiven metakognitiven Fähigkeiten ab, sich selber angemessen zu beurteilen. Übersetzung C. F.)
----------------------	--	---

Abb. 50: Integriertes Wissen über Wirksamkeitsinformationen nach BANDURA

Fazit

1. Inwiefern kann das Fallbeispiel „Baustellen-Lernen“ an der „Baustellen-Schule“ als Variante *selbstwirksamen Lernens* gelten?

Nach der vorliegenden Diskussion zu schliessen, kann das Baustellen-Lernen für die Schülerinnen und Schüler wie auch für die Lehrpersonen und die Schulleitung der „Baustellen-Schule“ als Spielart *selbstwirksamen Lernens* bezeichnet werden, gemessen an den fünf Quellen, die BANDURA zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nennt (vgl. Kp. 4, Abb. 25).

Folgenden Punkte stützen diese Aussage:

Für die Schülerinnen und Schüler

- Die Schüler erleben in der täglichen Lernerarbeit vor dem Hintergrund der Kompetenzraster und des Lernportfolios eine stetig wachsende persönliche Könnerschaft. -> Quelle 1
- Im Rahmen der „*Tops of the Week*“ haben die Lernenden Gelegenheit, ihre Mitschüler dabei zu beobachten (zu sehen und zu hören), wie es ihnen gelang, individuell bedeutsame Lernherausforderungen zu meistern. -> Quelle 2
- Die Lernenden unterstützen sich gegenseitig mittels Patensystem dabei, ihre persönliche Lernverantwortung zu übernehmen. Sie werden wöchentlich zudem durch ein Lerncoaching-Gespräch mit dem Lehrer in ihrer Lernentwicklung gefördert. -> Quelle 3
- Das Baustellen-Lernen scheint die Schüler zu motivieren, ihre individuelle Kompetenzentwicklung selber voranzutreiben. -> Quelle 4
- Das Baustellen-Lernen, die tägliche und die wöchentliche Lernreflexion durch das *Layout* und die Coaching-Gespräche begünstigen offenbar ein differenziertes Vokabular im Bereich der allgemeinen Lernkompetenzen. -> Quelle 5

Für die Lehrkräfte und die Schulleitung

- Schulleitung und Lehrkräfte haben die Erfahrung gemacht, dass es ihnen gelingt, Lernumgebungen zu gestalten, in denen ihre Schüler die individuelle Kompetenzentwicklung jenseits von Frustration und Beliebigkeit erfolgreich gestalten können. -> Quelle 1

- Das Baustellen-Lernen hat Lehrkräfte und der Schulleitung herausgefordert, sich mit neuen Lehrerrollen auseinanderzusetzen, sich weiterzubilden und sich gegenseitig in diesem Prozess zu unterstützen. -> Quellen 2 und 3
- Schulleitung und Lehrkräfte sind stolz auf das Profil ihrer Schule und das öffentliche Interesse, das ihnen entgegengebracht wird. -> Quelle 4
- Mit dem Wissen, dass das Lernen der „Baustellen“-Schüler nur so gut ist wie die Menschen, die sich damit beschäftigen, sind Schulleitung und Lehrpersonen permanent daran, sich zu überlegen, wie sie die Lernenden noch besser auf ihrem persönlichen Lernweg unterstützen könnten. -> Quelle 5

2. Inwiefern war der Fragenkatalog dienlich?

Mit seiner Hilfe war es möglich, ...

- ... das Modell des „Baustellen-Lernens“ an der „Baustellen-Schule“ als Spielart *selbst-wirksamen Lernens* zu erkennen.
- ... aufzuzeigen, dass die gegenseitige Passung zwischen dem Angebot der Schule und der Lernbereitschaft des einzelnen Schülers offenbar bedeutsam ist im Rahmen des Baustellen-Lernens (Frage 1).
- ... die Bedeutung von verbindlichen Arbeitsinstrumenten im Rahmen der selbstständigen Lernerarbeit herauszuheben (Frage 2).
- ... die Wirkung eines selbststärkenden Erfolgsfokus auf die Lernenden zu erkennen (Frage 3).
- ... zu sehen, wie bedeutsam ein offenes Lernsetting ist, in dem Lernende verschiedenen Alters und Könnens zusammenarbeiten (Frage 4).
- ... aufzuzeigen, welch wichtiges Führungsinstrument das Coaching-Gespräch zwischen Lehrperson und Schüler für die Lernkompetenzentwicklung ist (Frage 5).
- ... den Zusammenhang zwischen erfolgreicher individueller Kompetenzentwicklung und persönlicher Selbststärkung zu zeigen (Frage 6).
- ... auf die Bedeutung der persönlichen Lernreflexion hinzuweisen, die zu einem erweiterten Wissen über die eigenen Lernkompetenz führen kann (Frage 7).

Anmerkungen

29 Stand der Daten: Dezember 2002.

30 Das pädagogische Konzept des Daltonplanes wurde von Helen Parkhurst (1886-1973) in den zwanziger Jahren in den USA praktiziert. Es fand zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine erstaunliche Verbreitung – weit über Europa hinaus. Neueste fundierte Recherchen über die Verbreitung des Daltonplanes in Theorie und Praxis stammen von POPP 1995 und 1999. Sie misstraut Angaben zur Rezeption des Daltonplanes wie zum Beispiel jenen von BESUDEN. Er nennt Quellen, laut denen 1927 in den USA 1600 Daltonschulen existiert haben sollen, in England 1924 „viele hundert“, in Britisch-Indien 1924 50, in Holland 1952 105, 1924 in Japan 450 und in China 250, in Russland 1925 „mehr als tausend“. Auch in Polen soll der Plan erprobt worden sein (BESUDEN 1968, 28 ff.). Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Angaben der Rezeption seien unsicher, so POPP: „Selbst wenn es in Grossbritannien 1.500 Schulen gegeben haben sollte, die sich selbst als Dalton-Schulen bezeichneten, wäre zu prüfen, in welcher Weise sie das Modell um-

setzen.“ (POPP 2002, 34). Insgesamt jedoch ist die „kurze, aber heftige Erfolgswelle in den 20er und 30er Jahren“ und die seit den 20er Jahren fortschreitende Präsenz der Daltonpraxis in Holland unbestritten (POPP 2002, 33). Heute gibt es in Holland die meisten Daltonplanschulen. Zwei Holländer sind es auch, die zur Zeit der Internationalen Dalton-Organisation vorstehen.

- 31 In Deutschland scheint es ausser der hier genannten Schule bislang keine weiteren Schulen zu geben, die offiziell nach dem Dalton-Plan unterrichten. Zur deutschen Rezeption des Daltonplans vgl. POPP 2002b, 47-54). Neue Impulse zur Daltonplan-Pädagogik im deutschen Sprachraum sind in Österreich/Wien auszumachen (EICHENBERGER 2002), wo der Daltonplan als modernes Instrument der Schulentwicklung und der Schulerneuerung erforscht wird.
- 32 Damit bezeichnet die Schule jene Versammlungen, an denen Schulvertreter (Lehrpersonen und Schüler), Eltern und Behörden gemeinsam wichtige Themen besprechen. Dienstkonferenzen fallen zwei- bis viermal jährlich an.
- 33 Die Idee einer Schulstation wurde von einer Partnerschule aus dem Verbund Selbstwirksame Schulen angeregt. Vertieft wurde sie durch Erfahrungen von BALKE 2002.
- 34 Es handelt sich dabei um eine Kooperation von öffentlichen Institutionen mit privatwirtschaftlichen Unternehmungen. Die Vertreter der öffentlichen Institutionen haben damit die Möglichkeit, über ihre Budgetvorgaben hinaus interessante oder notwendige Projekte zu realisieren. Die Vertreter der privatwirtschaftlichen Unternehmungen profitieren vom Image-Gewinn, vom Kontakt mit engagierten Menschen und von der Überzeugung, einen sinnvollen Beitrag für das Gemeinwohl zu leisten (vgl. FRESE/ZEPPENFELD 2000).
- 35 Die Beobachtungen stützen sich auf einen einwöchigen Schulbesuch im Dezember 2002.
- 36 Die Darstellung der charakteristischen Ansätze orientiert sich am Schulflyer 2002, der das Schulprogramm in konzentrierter Form zusammenfasst.
- 37 Zur Diskussion des Daltonplans als zukunftsfähiger Konzeption für die Sekundarstufe I vgl. POPP 2002, 59-70, für die Sekundarstufe II NEUHAUSER/WITTEWITZ 2002, 161-203.
- 38 ARNOLD definiert die „Schulkultur“ als Sammelbegriff für alle Verhaltens- und Umgangsformen, Ideen und Werte, die sich im Zusammenleben der Mitglieder einer Institution identifizieren lassen: die Art der Kommunikation und Interaktion, die Verständigung über Bildungs- und Erziehungsziele, die in Lehr-Lern-Prozessen vermittelten Inhalte, die dazu eingesetzten Lehr- und Erziehungsmethoden, die bereit gestellten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, der Kontakt zur Umwelt der Schule (ARNOLD 1998, 3 f.). – Unter der Rubrik „Schulkultur“ steht im Schulprogramm der Dalton-Schule Folgendes: *„individualisierendes und gemeinschaftsbildendes Lernen, Lehren und Arbeiten, Freiheit und Verantwortung, Kommunikation statt Aggression, die Schulorganisation durch die erweiterte Schulleitung, Evaluationsformen (persönlichkeitsbezogen, situationsgemäß, kontinuierlich, intern, extern), ebenso die Ganztageschule (soziale Arbeit, Schulstation, Angebote, individuelle Förderung und Betreuung), die Integration (Klassen mit Lernbehinderten und Integration von Sonderschülern), die Teams der Lehrerinnen und Lehrer und weitere inhaltliche Schwerpunkte wie soziale Schulqualität, Training in Lern- und Arbeitstechniken, Chancengleichheit für Mädchen und Jungen: Landespreis seit 1997 sowie „Vernetzung“ (Verbund Selbstwirksame Schulen e.V. Innovative Schulen der Bertelsmann Stiftung, Kontakte in die Niederlande, Schweiz, Polen)“* (Schulflyer 2000).
- 39 Zur Bedeutung und Darstellung der Schulentwicklung in den letzten Jahren vgl. ALTRICHTER/ROLFF 2000, ARNOLD 1998, BÜELER 2000, DUBS 2000, FULLAN 1999 und 2000, HARGREAVES et al. 1998, HUBER/HAMEYER 2000, ROLFF et al. 1980, SCHRATZ/ LÖFFLER 1998, SENGE et al. 2000.
- 40 Er gilt als „Vater“ und engagierter Förderer des Daltonplanes in Holland und betreute die Schule während Jahren vor Ort.
- 41 In „Education on the Dalton Plan“ legt Helen Parkhurst die Grundsätze des Daltonplans dar: „Freedom is (...) the first principle (...)“ (zit. nach EICHENBERGER 2002, 19, der sich sei-

- nerseits auf POPP 1995 beruft.). „Im Daltonplan ist Freiheit als Wahlfreiheit definiert, unlöslich verbunden mit der Verantwortung für die Entscheidungen, die man trifft“ so EICHENBERGER weiter. Neben Freiheit und Verantwortung sind es die Zusammenarbeit (Kooperation), die Selbsttätigkeit und die Lernaufgaben, welche EICHENBERGER als die wichtigsten Prinzipien des Daltonplanes nennt (EICHENBERGER 2002, 19-22).
- 42 Die Aussagen beziehen sich auf Interviews mit der Schulleiterin vom Dezember 2002 und vom Juli 2003.
- 43 Die *progressive aera* bezeichnet die Zeit der amerikanischen Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Sie war geprägt von den grossen Wandlungs- und Modernisierungstendenzen der Industrialisierung, „in der die Mentalität der Pioniergemeinde zumindest ideologisch noch lebendig war“ (EICHELBERGER 2002, 15). Sie geht einher mit der *progressive-education*-Bewegung, der amerikanischen Reformpädagogik.
- 44 Der Begriff *Plan* wurde zur Zeit der Reformpädagogik häufig benutzt. Er bezeichnet meist innovative Ansätze für eine „neue“ Lernkultur, die den Anforderungen von gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung tragen sollten. Bekannte Pläne aus der damaligen Zeit sind u.a. der Projektplan von Kilpatrick und Dewey und der Jenaplan von Petersen. Weitere „Pläne“ vgl. BESUDEN 1968 und POPP 1995. – Der Daltonplan ist im Verlauf seiner Rezeption in immer neuen Variationen umgesetzt worden. Zur Darstellung des originalen Planes vgl. PARKHURST 1922/1994, zu den Variationen vgl. POPP 1995 und 1999 und EICHELBERGER 2002.
- 45 Das fachliche Jahrespensum ist den Schülern bekannt. Die altersdurchmischten Lerngruppen – ein zentraler Bestandteil von Parkhursts Daltonplan-Konzeption – bringen es mit sich, dass die jüngeren Schüler eines Jahrgangs in etwa wissen, was im Stoffplan der älteren ansteht. Die Kinder werden zudem am Schuljahresbeginn in Kenntnis gesetzt, welche Pensen im kommenden Jahr von ihnen ungefähr erwartet werden.
- 46 Die Strukturierung der Lernzeit bei Parkhurst ist jener der untersuchten Schule ähnlich: Die „class meetings“ entsprechen den festen Stunden. Die „Dalton-Phase“ entspricht den „Daltonbändern“. Wahl- und Wahlpflichtkurse ergänzen das Pflichtprogramm. Die zusammenhängende morgendliche Daltonzeit bei Parkhurst wird an der untersuchten Schule in zwei Daltonbänder aufgeteilt: Jeweils am Morgen und am Nachmittag findet während je 1.5 Stunden Daltonunterricht statt. Ein weiterer Unterschied besteht in der „conference period“, in der sich nach dem Parkhurst-Konzept feste Lerngruppen zu „Fachkonferenzen“ treffen und sich zu den Inhalten der Pläne austauschen. Dies geschieht an der Fallschule im Rahmen von „festen Stunden“.
- 47 Bei den Klassenzimmern handelt es sich nicht um *laboratories*, wie Parkhurst sie entwickelt hatte. Sie gestaltete Klassenzimmer in sogenannte „Labors“ um, wo den Schülern verschiedene Materialien wie Nachschlagewerke, Zeitschriften, Karten, Modelle oder Apparate zur Verfügung standen. Die *laboratories* bildeten die Lernumgebung, in der die Schüler sich während der Freizeitbewegten.
- 48 Hausaufgaben sind bei Parkhurst offenbar nicht vorgesehen (EICHELBERGER 2002, 26).
- 49 Die Kontrolle der Lernfortschritte fand bei Helen Parkhursts auf zwei Ebenen statt: Lehrer und Schüler kamen ins gemeinsame Gespräch und monatliche Tests stellten sicher, dass die Schüler ihr Lernpensum erreicht hatten. Erst dann war es möglich, ein neues Pensum zu erhalten. Damit wurde sicher gestellt, dass ein Schüler erst dann neue Pensen in Angriff nahm, wenn er das vorangehende im Sinne von Erfolgserlebnissen gemeistert hatte. Hier zeigt Parkhursts Konzept eine Parallele mit BANDURAS erstgenannter „Quelle zur Förderung der Selbstwirksamkeit“: jener der *mastery experience*.
- 50 Holländischer Dalton-Spezialist, der die Schule begleitet.
- 51 Zu den Stolpersteinen bei der Arbeit mit dem Daltonplan vgl. HACKEL 2002.
- 52 POPP reflektiert den Daltonplan und sein Potenzial als zukunftsfähiges Konzept für die Sekundarschule. Als kritische Grösse nennt sie die u. a. die Reduktion des Konzeptes auf eine „blosse

Methode zur Organisation von institutionalisierten Lehr-/Lernprozessen“ und weist auf die Bedeutung „(selbst)kritischer Überlegungen“ in der Praxisbegleitung hin (POPP 2002a).

- 53 Stand der Daten: Januar 2003.
- 54 POL ist ein zentraler schulischer Schwerpunkt. Der Begriff ist an der Schule geläufig. Er wurde von der Autorin als Kurzbezeichnung für die Schule gewählt- im Sinne von *pars pro toto*.
- 55 Die SP-Regierung löste mit Engholm die CDU-Regierung Barschels ab, der 1997 in Genf Selbstmord beging.
- 56 Von 1998 bis 2000 waren es für das 11. bis 13. Schuljahr jährlich noch zwei Klassen.
- 57 Den Schülern ist der Begriff der Selbstwirksamkeit nicht bekannt/geläufig. Die Frage für sie lautete: „Wo kannst hier an der Schule deiner Meinung nach am ehesten selbst wirksam sein?“.
- 58 Die Arbeitsgruppen (AGs) dauern ein Semester lang. Die Schüler-Leiter erhalten eine angemessene Bezahlung, die aus dem Fond des Fördervereines stammt.
- 59 Die Nummerierung der Fallbeispiele ist fortlaufend. Sie bezieht sich auf alle sechs ausgewählten Umsetzungsbeispiele.
- 60 Bereits 1995 schlägt ZUTAVERN ein Forschungsprojekt vor, in dem die Grenzen und Gefahren von Lehrer-Selbstwirksamkeitsüberzeugungen analysiert werden sollten. Seine zentrale Frage lautet: „Lassen sich für die Schüler lernhemmende Unterrichtsformen beobachten und in einen Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrperson bringen?“ (Zutavern in EDELSTEIN 1995, 99). SATOV 2000 konnte in seinen Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen und Klassenklima feststellen. Der Zusammenhang zwischen Klimafaktoren und Leistung ist von EDER 1996 bestätigt. ZUTAVERNs Frage müsste vor diesem Hintergrund bejaht werden.
- 61 LUHMANN/SCHORR formulieren das pädagogische Grundproblem folgendermassen: „Kein Erzieher kann ohne die Annahme auskommen, dass er Möglichkeiten habe, den, den er erzieht, zu verändern. Ein Verzicht auf Kausalität käme dem Verzicht auf die Rolle des Erziehers gleich. Andererseits wird der Erzieher nicht die Vorstellung haben, dass der Mensch, den er erzieht, sein Werk sei. Die Erziehung bringt ihren Gegenstand nicht hervor, sie setzt ihn vielmehr als selbsttätiges Wesen voraus. Der Erzieher will ein freies Wesen für die Freiheit erziehen. Er will die Selbsttätigkeit nur anregen, ausweiten, modifizieren (...). Gleich am Anfang der pädagogischen Bewegung war deshalb die Frage aufgetaucht, wie ein kausales Einwirken auf Freiheit überhaupt zu denken sei.“ (LUHMANN/SCHORR 1982, 7).
- 62 Die Geschichte der Projektdidaktik lässt sich bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts zurück zu verfolgen. Bereits um 1750 sollen Professoren in italienischen und französischen Kunstakademien von ihren Studenten Entwürfe zu „Projekten“ verlangt haben (Bastian & Gudjons 1991, in HEITKÄMPER 2000).
- 63 Vgl. dazu die Methode der lösungs- und entwicklungsorientierten Gesprächsführung nach DE SHAZER 1996 und DE JONG/KIM BERG 1996.
- 64 Die Schule hat sich 1993 noch vor Beginn der breiten Qualitätsdebatte als erste Schweizer Privatschule für ein international anerkanntes Qualifizierungssystem (2Q) beworben (FREY 1997, FREY/LIMACHER 1993, LIMACHER 1996, 165 ff., MÜLLER 1999, 71 ff.). Die Schule wird regelmässig zertifiziert.
- 65 Es handelt sich dabei um Zeiten, während denen die Lernenden mit Hilfe von Lernplänen an ihren individuellen Lernzielen arbeiten. Die Schüler verfügen über ein Zeitbudget, das etwa die Hälfte ihrer gesamten Arbeitszeit umfasst.
- 66 Bei den intellektuellen Angeboten handelt es sich um Prüfungsvorbereitung (Prüfungs-Aktiv). Hier haben die Schüler die Möglichkeit, sich auf schulische und ausserschulische Prüfungen vorzubereiten.
- 67 Zur Standortbestimmung werden verschiedene handelsübliche und schulinterne Neigungs- und Leistungstests gemacht.
- 68 Zur genauen Beschreibung siehe Fallbeispiel 6.

- 69 Zur praktischen Planungs-, Entwicklungs- und Umsetzungsarbeit von Schulprogrammen sowie ihrer Funktion für den Schulentwicklungsprozess vgl. HAMEYER et al. 2000, zur kritischen Reflexion der Schulentwicklung SCHLEY 2003.
- 70 Schriftliche Rückmeldungen von Ehemaligen holt die Schule seit 1999 ein. Die Feedback-Kultur ist seit 1991 etabliert: in Form von Notenwerten, die die Schüler den Lehrpersonen geben. Sie sind für Schulleitung und Lehrpersonen „Informationsgeschenke“ auf der Weg zur schulischen und persönlichen Weiterbildung.
- 71 Die Kompetenzraster entstanden aus der Idee der „Raster zur Selbstbeurteilung“ (SCHNEIDER, NORTH 1999, 18 f.). Günther SCHNEIDER vom Institut für deutsche Sprache an der Universität Fribourg reichte im Rahmen des Schweizer Nationalfond Forschungsprogramms 33 (Wirksamkeit der Bildungssysteme) ein Projekt zur „Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems“ ein. Im Rahmen der Forschungsarbeiten entstanden *„transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations-, Informations- und Planungsinstrumente“* (SCHNEIDER/NORTH 1999, 3). Die „Baustellen-Schule“ nutzte die Raster als Rahmen für die tägliche Arbeit der Lernenden und nannte sie „Kompetenzraster“. Zudem entwickelte sie entlang des stufen-spezifischen kantonalen Lehrplans neue Kompetenzraster, zumal SCHNEIDER/NORTH lediglich die Sprachkompetenzen abdecken. Hinter jedem „Kompetenzfeld“ („Wie“) steht eine Checkliste mit der genaueren Beschreibung dessen, was *„Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem frequente Alltags- oder Berufssprache vorkommt“* bedeutet. Zum Beispiel: „Ich kann Berichte in einer Regionalzeitung verstehen“.

7 Schluss: von der Pädagogik zur Autagogik

7.1 Zusammenfassender Rückblick auf die ausgewählten Fallbeispiele

Die sechs untersuchten Fallbeispiele lassen sich in *organisational* und *didaktisch-methodische* Umsetzungsbeispiele einordnen. Organisational sind jene, welche die Schnittstelle Schulleitung-Lehrkräfte betreffen: das Modell der erweiterten Schulleitung der Dalton-Schule und das Modell des Freitags-Workshops der Baustellen-Schule. Der Gruppe der organisationalen Umsetzungsbeispiele kann auch das Modell der Lehrerzusammenarbeit an der POL-Schule zugeordnet werden, zumal die Schulleitung das Klassenlehrer-Tandem initiiert hat.

Als didaktisch-methodische Umsetzungsbeispiele werden jene bezeichnet, die sich auf selbstwirksamkeitsfördernde Unterrichtsgestaltung beziehen: der Unterricht nach dem Daltonplan, projektorientiertes Lernen und Lernen-Lernen sowie die Schülerarbeit nach dem Baustellen-Prinzip. Nun zu den Schulen respektive den Fallbeispielen im Einzelnen:

7.1.1 Die Dalton-Schule

An der Dalton-Schule erwies sich *das Modell der erweiterten Schulleitung* sowohl für die Schulleitung als auch für die Lehrpersonen als selbstwirksamkeitsfördernd. Sie machten die Erfahrung, dass sie trotz unterschiedlicher Standpunkte fähig sind, die Geschicke der Schule konstruktiv zu steuern und den Unterricht nach dem Daltonplan erfolgreich umzusetzen (Mastery Experience)⁷². Sie erlebten, wie Mut und Ermutigung zur offenen Kommunikation Türen öffnen kann zur gemeinsamen und wirksamen Bewältigung von Krisen (Vicarious Experience und Verbal Persuasion). Die transparente Kommunikations- und Auseinandersetzungskultur trug zum gegenseitigen Vertrauen von Schulleitung und Lehrpersonen bei (Emotional States). Entwicklungsbedarf zeichnete sich dort ab, wo vertieftes Nachdenken darüber nötig ist, welches der persönliche Beitrag von Schulleitung und Lehrpersonen ist, der zum Gelingen des Modells beigetragen hat (Integration of Efficacy Information).

Der *Unterricht nach dem Daltonplan* bot den Lernenden wie auch den Lehrkräften und der Schulleitung Gelegenheit für selbstwirksame Erfahrungen. Der Daltonunterricht ermöglicht den *Schülerinnen und Schülern* Könnenserfahrungen hinsichtlich der Wahl des Lernpensums, des Verarbeitungstempos, des Lernpartners und des Lernortes wie auch hinsichtlich der Bewältigung eines Lerninhaltes, dessen Schwierigkeitsgrad der Schüler innerhalb der Vorgaben selbst bestimmen kann (Mastery Experience). Der offene Lernraum sowie die Lernpartnerschaften der Schüler während der Daltonzeit erhöhen die Wahrscheinlichkeit, erfolgreiche Mitschüler bei der Arbeit zu erleben und sich gegenseitig bei der Bewältigung der Lernpensum zu helfen (Vicarious Experience und Verbal Persuasion). Das Recht der Schüler, Pensen selber bewältigen zu dürfen sowie ihre Überzeugung, die selbstständige Arbeit sei sinnvoll, dürften zu einer positiven persönlichen Einstellung zum Lernen beitragen (Emotional States). Entwicklungsbedarf zeichnet sich dort ab, wo die Schüler vertieft Nach-

denken über ihren persönlichen Beitrag zum Gelingen der selbstständigen Daltonarbeit (Integration of Efficacy Information).

Schulleitung und Lehrpersonen auf der anderen Seite haben erfahren, was es braucht, um den Unterricht nach dem Daltonplan an der eigenen Schule und im eigenen Unterricht erfolgreich umzusetzen (Mastery Experience). Sie erleb(t)en auf Auslandsreisen kompetente Vorbilder, die mit beharrlichem Einsatz ihre Ideen umsetz(t)en (Vicarious Experience). Die Lehrerzusammenarbeit auf der Grundlage des Daltonplanes hat zu mehr Partnerschaftlichkeit zwischen Lehrpersonen und Schülern und zu weniger krankheitsbedingten Abwesenheiten der Lehrkräfte geführt (Verbal Persuasion und Emotional States). Die Entwicklung des Daltonunterrichtes brachte der Schulleitung und den Lehrpersonen zudem ein grosses Umsetzungs- und Strategienwissen (Integration of Efficacy Information).

7.1.2 Die POL-Schule

An der POL-Schule ermöglicht das *Modell des Klassenlehrer-Tandems* den beteiligten Lehrkräften Könnenserfahrungen hinsichtlich der gemeinsamen Klassenführung (Mastery Experience). Die Tandempartner unterstützen einander in ihrer gemeinsamen Aufgabe und können fachlich, methodisch und persönlich voneinander profitieren (Verbal Persuasion und Vicarious Experience). Die geteilte Verantwortung und der gegenseitige Austausch wirken entlastend und inspirierend, wenn bei der Zusammensetzung des Tandems darauf geachtet wird, dass die beiden Partner miteinander klar kommen (Emotional States). Entwicklungsbedarf zeichnet sich wie bei der Dalton-Schule dort ab, wo vertieft nachgedacht werden müsste über das eigene erfolgreiche Handeln (Integration of Efficacy Information).

Der Unterricht im Rahmen des *projektorientierten Lernens und des Lernenlernens* POL gab drei Personenkreisen die Möglichkeit, selbstwirksam zu lernen: den Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften und der POL-Steuergruppe (inklusive Schulleitung). POL schuf *den Lernenden* die Voraussetzung, Könnenserfahrungen zu machen im Rahmen von streng geführten bis hin zu sehr offenen Settings (Mastery Experience). POL ist für alle Lernenden selbstverständlich und verbindlich. Es bietet in mindestens 18 Projektwochen viele Gelegenheiten, Gleichaltrige beim erfolgreichen Bewältigen von Vorhaben zu beobachten und beim gemeinsamen Lernen zu unterstützen (Vicarious Experience und Verbal Persuasion). Die Verantwortlichen der POL-Schule haben eine Projektkultur entwickelt, die es den Schülern ermöglicht, Vorhaben wenn immer möglich auf einer öffentlichen Bühne zu präsentieren. Das nimmt die Lernenden in Pflicht und Verantwortung und trägt Wesentliches zu ihren Erfolgserlebnissen bei (Emotional States). Dort, wo im Rahmen von POL Lernkompetenzen im Sinne von Nachdenken über gelungenes persönliches Lernhandeln trainiert werden, entsteht Wissen über eigene Wirksamkeit (Integration of Efficacy Information).

Lehrpersonen erleben Könnenserfahrungen, während sie die Schüler anleiten, ausgewählte Projekte selbstständig durchzuführen und dabei ständig selber und gemeinsam zu lernen (Mastery Experience und Vicarious Experience). Die Lehrer unterstützen sich gegenseitig, werden aber auch von der Schulleitung und der POL-Steuergruppe unterstützt (Verbal Persuasion). POL, so wird von allen Beteiligten bestätigt, ist ein wichtiger Programmpunkt der Schule und gleichzeitig jener Inhaltsträger, an dem sich die Interaktion der Lehrer kristallisiert (Emotional States). Nachdenken über eigenes, erfolgreiches Lernhandeln ist

teilweise latent vorhanden, müsste aber im Rahmen einer gezielten Förderung der Selbstwirksamkeit weiter ausgebaut werden (Integration of Efficacy Information).

Der *Steuergruppe* ermöglicht POL, den zentralen Profilpunkt der Schule zu lenken und weiterzuentwickeln (Mastery Experience). Durch POL ist die Steuergruppe regional verbunden mit Gleichgesinnten, mit denen sie sich regelmässig trifft (QuiSS). Die Mitglieder tauschen Informationen aus, erproben Neues und unterstützen sich gegenseitig in ihrer Arbeit (Vicarious Experience und Verbal Persuasion). Die Mitglieder der Steuergruppe haben ein gemeinsames Ziel, pflegen jedoch eine bewusste Auseinandersetzungskultur, indem sie Vertreter aus verschiedenen Interessengruppen in ihr Gremium wählen (Emotional States). Nachdenken über eigenes erfolgreiches Lernhandeln ist teilweise vorhanden, müsste aber weiter ausgebaut werden (Integration of Efficacy Information).

7.1.3 Die „Baustellen“-Schule

Schulleitung und Lehrerteam der Baustellen-Schule haben in den vergangenen Jahren während der Arbeit in den *Freitags-Workshops* Erfahrungen gesammelt, wie eine pädagogisch und wirtschaftlich erfolgreiche Schule aufgebaut werden kann. Die Lehrpersonen bestätigten, dass sie als Beteiligte sowohl *im* als auch *am* System mitbauen können (Mastery Experience). Schulleitung und Lehrpersonen haben erfahren, dass es möglich ist, in permanenter Auseinandersetzung auch schwierige pädagogische Ziele umzusetzen wie zum Beispiel die Förderung von selbstverantwortlichem Lernen bei unterschiedlich begabten Schülerinnen und Schülern (Vicarious Experience und Verbal Persuasion). Schulleitung und Lehrpersonen wissen, dass lösungs- und entwicklungsorientiertes Arbeiten auf ein gemeinsames Ziel hin anregend sein kann und sich positiv auf die Arbeitseinstellung auswirkt (Emotional States). Sie sammelten zudem Wissen und Erfahrung beim Entwickeln von persönlichen und institutionellen Lernprozessen, besonders auch beim Entwickeln einer Kultur der Stärkenförderung (Integration of Efficacy Information).

Das Lernen nach dem Baustellen-Prinzip öffnet den Lernenden wie auch der Schulleitung und den Lehrkräften selbstwirksame Spielräume. *Die Schüler* erleben in der täglichen Lernarbeit vor dem Hintergrund der Kompetenzraster und des Lernportfolios eine stetig wachsende persönliche Könnerschaft (Mastery Experience). Schülerinnen und Schüler haben im Rahmen der „*Tops of the Week*“ Gelegenheit, ihre Mitschüler dabei zu beobachten (zu sehen und zu hören), wie es ihnen gelingt, individuell bedeutsame Lernherausforderungen zu meistern (Vicarious Experience). Die Lernenden unterstützen sich gegenseitig mittels Patensystem dabei, ihre persönliche Lernverantwortung zu übernehmen. Sie werden zudem regelmässig mittels Lerncoaching durch die Lehrpersonen in ihrer Lernentwicklung gefördert (Verbal Persuasion). Das Baustellen-Lernen scheint die Schüler zu motivieren, ihre individuelle Kompetenzentwicklung selber voranzutreiben (Emotional States). Es begünstigt zusammen mit der täglichen und der wöchentlichen Lernreflexion durch das *Layout* und die Coaching-Gespräche offenbar ein differenziertes Vokabular im Bereich des Fächerwissens und der allgemeinen Lernkompetenzen (Integration of Efficacy Information). Bewusste und systematische Integration von Selbstwirksamkeitsinformationen (Quelle 5) findet an der Baustellen-Schule im Rahmen der *Freitags-Workshops* und des *Baustellen-Lernens* statt – sowohl bei der Schulleitung, bei den Lehrkräften als auch bei den Lernenden.

7.2 Bedingungen zur Entstehung selbstwirksamkeitsfördernder Settings

7.2.1 Mündliche Interaktion, Denk- und Diskussionsspielräume

Die Analyse der Fallbeispiele zeigt, dass der mündlichen Kommunikation auf allen Ebenen und in all ihren Ausprägungen eine zentrale Bedeutung zukommt, sowohl bei der Entstehung wie auch bei der Weiterentwicklung selbstwirksamkeitsfördernder Lernumgebungen. An der Dalton-Schule war es der Mut zu einer offenen Auseinandersetzungskultur, der die Entstehung des erweiterten Schulleitungsmodells begünstigte und die Umsetzung des Daltonunterrichtes in allen Klassen ermöglichte. Dem Unterricht nach dem Daltonplan ist es zu verdanken, dass die Lehrkräfte vermehrt partnerschaftlich zusammenarbeiten – auch mit den Schülern, die sich ihrerseits gegenseitig bei der Lernpensenarbeit helfen.

Das Modell des *Klassenlehrer-Tandems* an der POL-Schule beruht primär auf gegenseitigem Austausch und auf Zusammenarbeit. Durch die geteilte Arbeit der Klassenlehrer kommen die Schüler zudem in den Genuss eines intensiveren Kontaktes mit ihren Klassenlehrern als wenn lediglich eine Lehrperson für die Klassenführung zuständig wäre (z.B. bei dem Erstellen und Besprechen der Lernberichte und bei der Berufs- und Entwicklungsbegleitung).

Die vielen Möglichkeiten an der POL-Schule, Projekte zu initiieren, bieten Lernenden und Lehrkräften Gelegenheit zu unterstützenden Lernbegegnungen. Und ohne das vertiefte gemeinsame Sich-Auseinandersetzen und Nachdenken von Schulleitung und Lehrpersonen in den Freitags-Workshops hätte das *Baustellen-Lernen* seine heutige Form nicht erreicht. Das Baustellen-Lernen wird ferner entscheidend gestützt durch die Lerncoachingbestrebungen der Lehrpersonen und durch die öffentliche Präsentations-Plattform der *Tops of the Week*.

Auf eine interessante Tatsache scheint das gehäufte gemeinsame Auftreten von *Vicarious Experience* (Lernen an Vorbildern) und *Verbal Persuasion* (mündliche Unterstützung) hinzuweisen: Bei den Umsetzungsbeispielen auf Schülerebene dürfte der Umstand den offenen Lernräumen zuzuschreiben sein, in denen Modell-Lernen eng gekoppelt ist mit gemeinsamem Arbeiten. Bei den organisationalen Umsetzungsbeispielen könnte der Grund bei der Schulleitung und den Lehrkräften zu finden sein, die den Blick über die Schulhausmauern hinweg wagten und sich mit Gleichgesinnten vernetzten, was die schulinterne Diskussion bereichert(e) und sie weiter in Gang hält.

Bei allen untersuchten Fallbeispielen hat sich gezeigt, dass geschützte Zeiträume zum Nachdenken und zum gemeinsamen Arbeiten unentbehrlich zum Gelingen selbstwirksamkeitsfördernder Lernumgebungen gehören. Nicht zu unterschätzen ist dabei eine echte, offene Denk-, Diskussions- und Auseinandersetzungskultur mit einer konstruktiven Zielrichtung. Je mehr die Beteiligten sich mit einzelnen Zielen identifizieren konnten, desto handlungswirksamer wurden die Ziele. Hemmende wie treibende Kräfte erwiesen sich als integraler Bestandteil für ein gemeinsames Fortkommen.

7.2.2 Unternehmerhaltung und permanentes Lernen

Persönliche Überzeugungen und die „Unternehmerhaltung“ der drei Schulleitungen sowie eine Grundhaltung des permanenten Lernens sind wesentliche Erfolgsfaktoren bei der Implementierung von selbstwirksamkeitsfördernden Settings. An allen drei untersuchten Schulen etablierten sich die selbstwirksamkeitsfördernden Umsetzungsbeispiele vorerst auf der Ebene *Schulleitung und Lehrpersonen*, bevor sie auf der Ebene *Lehrpersonen und Schüler* Eingang fanden. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schulleitungen haben sich als zen-

traler Motor für die Entwicklung von selbstwirksamkeitsfördernden Settings herausgestellt. Ohne den biographischen Hintergrund, ohne entsprechende Erfahrungen und ohne innere Überzeugung der Schulleiterin und der beiden Schulleiter, gepaart mit einer *unternehmenden* Haltung, hätten sich an den Schulen keine solch ausgeprägten selbstwirksamkeitsfördernden Profilmerkmale entwickeln können, wie sie vorliegen. Mit *unternehmend* ist hier weniger eine ökonomisch-unternehmerische Fähigkeit gemeint als vielmehr eine aktiv unternehmende – im Gegensatz zu unterlassend. Die pädagogisch-unternehmenden Überzeugungen der drei Schulleitenden könnten wie folgt zusammengefasst werden:

<i>Eine neue Schule bauen</i>	->	Dalton-Schulleiterin
<i>Eine bessere Schule machen</i>	->	POL-Schulleiter
<i>Eine erfolgreiche Schule führen</i>	->	Baustellen-Schulleiter

Was alle drei Schulleitenden auszeichnet, ist ihre klare Ausrichtung an pädagogischen Zielen – respektive ihr Selbstwirksamkeitsglaube, pädagogisch etwas bewirken zu können. Diese unternehmende Haltung, gepaart mit den entsprechenden kommunikativen Kompetenzen, Ideen zu kommunizieren und Prozesse auszulösen, scheinen zentrale Bedingungen für die Umsetzung von selbstwirksamkeitsfördernden Settings zu sein. Allen drei Schulleitenden ist zudem Beharrlichkeit zu attestieren: Über lange Jahre hinweg hielten sie an ihren übergeordneten Themen fest, bis sie schliesslich in der heutigen Form zur Umsetzung gelangten. Dass dabei oft auch Mut gefordert war, etwas zu wagen, von dem die Schulleiter nicht wussten, wohin es genau führen würde, dürfte eine nicht zu unterschätzende Qualität sein, welche die Schulleiterin und die beiden Schulleiter auszeichnet.

Das Wesen *selbstwirksamen Lernens* bringt es mit sich, dass selbstwirksamkeitsfördernde Settings immer wieder reflektiert und diskutiert werden müssen (vgl. Frage 7 aus dem Fragenkatalog: „Sind Formen von metakognitiver Reflexion, d. h. vertieftes Nachdenken über das eigene Handeln auszumachen?“). Metakognitive Kompetenzen gehören zu den grundlegenden Merkmalen menschlicher Lernfähigkeit. Alle Befragten, die sich für selbstwirksamkeitsfördernde Settings verantwortlich fühlten, bestätigten, dass entsprechende Lernarrangements ohne ständige Weiterentwicklung Gefahr laufen, „selbstunwirksam“ zu werden (Zitat einer Lehrerin). Der „lernende“ Diskurs und die permanente Arbeit nähre den Selbstwirksamkeitsansatz mit aktuellen Bedeutungsinhalten.

7.3 Der Kompetenzraster als Instrument für die Zukunft

Die Kompetenzförderung, wie sie im Rahmen des *Baustellen-Lernens* zu beobachten war, basiert auf der Grundlage von Kompetenzrastern. Ihre Vorbilder sind die Raster zur Selbstbeurteilung, wie sie im Europäischen Sprachenportfolio vorliegen (SCHNEIDER/NORTH 1999). Fragen nach den Kompetenzen („Was soll wer können?“) erfordern Diskussionen. Sie machen Schulleistungen diskutierbar. Diskussionen bringen gleichzeitig auch Transparenz, vorausgesetzt, die Beteiligten wollen sich verständigen. Hier liegt der eigentliche Gewinn beim Ausarbeiten von Kompetenzrastern, wie sich auch in der Praxis gezeigt hat: Menschen, seien es Schüler, Lehrer oder andere Fachpersonen, diskutieren über Güte- und Qualitätskriterien und erschaffen dabei gleichzeitig ein gemeinsames Wertesystem, unabhängig davon, um welche Inhalte es geht. Die „Ich-kann-Formulierungen“ wirken dabei konstruk-

tiv. Zu beachten ist ferner, dass die einfachste Könnensstufe so definiert wird, dass auch Anfänger eine Chance haben, anzuknüpfen. Denn Kompetenzentwicklung ist lediglich von dort aus möglich, wo bereits ein gewisses Mass an Können vorhanden ist.

Die Frage nach den Kompetenzen ist die eine Sache. Die andere ist die Frage nach der Umsetzung: „Woran erkennen der Lernende und weitere Personen, dass der Lernende etwas kann?“ Hier eröffnet sich eine weitere Auseinandersetzungsebene. An der Baustellen-Schule scheint sie dafür verantwortlich zu sein, dass Schüler wie auch Lehrkräfte sich mit einem vergleichsweise umfangreichen und präzisen Wortschatz zu Sach-, Fach- und Lernstrategienwissen äusserten.

Neben der Baustellen-Schule existieren weitere Schulen, die Erfahrungen gesammelt haben bei der Entwicklung von und der Arbeit mit Kompetenzrastern. Der Unterrichtsstufe entsprechend setzten sich Lehrpersonen und teilweise auch Schüler zusammen, um (Lehr-)Inhalte in Lerninhalte umzuformulieren, die sie in vier- bis sechsstufige Könnensstufen aufteilten, nach steigenden Kompetenzniveaus gliederten und in Raster setzten. Die Spielarten im Umgang mit dem Instrument sind mannigfaltig: als strikte Umsetzung des schulischen Lehrinhaltes in Stoffportionen, die dem Lektionenunterricht oder dem freien Arbeiten zu Grunde liegen; als minutiöse Aufgliederung von fachspezifischen Kompetenzformulierungen, die den Schülerinnen und Schülern computerbasierte Lernlandschaften öffnen und als Grundlage für ihre Leistungsbeurteilung dienen; als einfache Orientierungsraster, um Inhalte aus dem herkömmlichen Unterricht in Referenz zu setzen mit arrivierten respektive selbst entwickelten Kompetenzrastern⁷³; als Horizont, der Schüler anregt, schulische wie ausserschulische Kompetenznachweise in ihr Portfolio einzubringen; mit oder ohne Notenzensuren; als Kompetenzförderungsrahmen für Lehrpersonen zur schulinternen Personalförderung u. a. m.

Die Kompetenzraster sind im englischen Sprachraum unter dem Begriff *Rubrics* bekannt. Sie dienen dort ebenfalls der Formulierung von Standards, meist in „Sollen“-Form: Die Schüler *sollen* x wissen und y können. Im Unterschied dazu sind die Raster zur Selbstbeurteilung im Europäischen Sprachenportfolio in „Ich-kann“-Formulierungen gehalten. Der „Sollen“-Form liegt eine direktive Tonalität zu Grunde. Die Schüler sind Betroffenene. Die „Ich-kann“-Formulierung ermöglicht es den Lernenden, sich als Beteiligte zu sehen. Erfindungsreich ist der Einsatz der Raster als Diskussionsgrundlage für Lehrkräfte und als tägliches Lern- und Arbeitsinstrument zur transparenten Kompetenzentwicklung, wie es an der Baustellen-Schule der Fall ist. Die verschiedenen Kompetenzraster zu den einzelnen Fachbereichen stehen den Lernenden als offener Lernhorizont vor Augen, im Gegensatz zur Labyrinth-Didaktik, die Schüler in der Regel erleben.

Als Beispiel, dass Kompetenzraster für alle Kompetenzbereiche denkbar sind, soll der vorliegende Raster zur Förderung von *Selbstwirksam Lernen* dienen (Abb. 51).

Die Vorstellung des Kompetenzrasters als Instrument der Zukunft scheint durchaus begründet. Der Ruf nach transparenter Beurteilung liegt seit den 80er Jahren in der Luft. Die Frage nach der Qualität und der Leistung von Schulen hält seit den 90er Jahren an. Sie erhielt mit TIMSS und PISA und den Forderungen nach Standards neuen Auftrieb. Die Diskussion um Qualität und Standards wird anhalten, dafür werden die kommenden PISA-Studien sorgen. Schulische Qualität ist aber nicht ohne die engagierte Eigenmotivation jener Beteiligten zu erreichen, bei denen Qualität entsteht: bei Lehrpersonen und besonders bei Schülerinnen und Schülern. Die Eigenmotivation von Lernenden wird begünstigt, wenn sie in die Diskussionen um Qualitätskriterien einbezogen werden („Was ist ein *guter* Text?“ – „Was zeichnet

Kompetenzraster *Selbstwirksam Lernen* im schulischen Kontext

Kompetenzbereich	A	B1
Fragen nach dem Sinn oder der Bedeutung beantworten	Ich kann von einigen Arbeiten, die ich täglich mache, den Sinn und ihre Bedeutung erkennen, wenn ich mir Zeit nehme, darüber nachzudenken.	Von vielen Arbeiten, die täglich anfallen, weiss ich, weshalb sie bedeutungsvoll sind. Wenn ich danach gefragt werde, kann ich über die Bedeutung der Arbeiten Auskunft geben.
Herausfordern- de Lernumgebungen gestalten	Wenn mir jemand dabei hilft, kann ich mir für besondere Aufgaben ein angemessenes Ziel setzen und es auch erreichen.	Ich kann viele Aufgaben so planen und ausführen, dass sie mir Freude bereiten. Dabei bin ich froh über die unterstützende Zusammenarbeit mit meinem Coach.
Gelingende Momente und Erfolgserlebnisse organisieren	Wenn jemand mich dabei unterstützt, kann ich eine Arbeit so angehen, dass ich damit zufrieden bin und die Arbeit auch bei anderen Personen Anerkennung findet.	Ich kenne verschiedene Möglichkeiten, eine anspruchsvolle Arbeit so anzugehen, dass ich dabei immer wieder Momente des Gelingens erlebe.
Kompetente Vorbilder suchen (Personen und Dinge; „live“ oder in der Literatur)	Manchmal, wenn ich beim Lernen oder beim Arbeiten unsicher bin, wie ich etwas angehen soll, dann orientiere ich mich bei anderen oder anhand von einfachen Nachschlagewerken.	Wenn ich mir nicht sicher bin, dann schaue ich, was bei anderen funktioniert. Das kann ich teilweise auch für mich nutzbar machen. Ich kenne zudem einige Bücher, die mir in schwierigen Lernsituationen hilfreich sind.
Verbale Unterstützung suchen/geben	Wenn ich während der Arbeit nicht mehr weiter weiss und darauf hingewiesen werde, dann hole ich manchmal Rat bei einer Kollegin/einem Kollegen.	Wenn die Umstände es erfordern, dann setze ich mich für besondere Aufgaben mit Kolleginnen/Kollegen zusammen und helfe gemeinsam Lösungen zu suchen.
Emotionale Umstände beobachten	Wenn andere Menschen mich darauf aufmerksam machen, dann werde ich meiner Arbeitsstimmungen und -launen bewusst.	Mit Hilfe meines Coaches kann ich im Bedarfsfall einen Plan entwerfen, mit dem ich meine Einstellungen zur Arbeit beobachten kann.
Über das eigene Handeln nachdenken	Wenn Krisensituationen eintreten, kann ich mit Hilfe anderer Personen über mein eigenes Handeln nachdenken.	Bei besonderen Arbeiten oder Vorhaben kann ich mein Handeln reflektieren und wenn nötig entsprechende Massnahmen einleiten, wenn dies in einem institutionellen Rahmen organisiert ist.

B2	C
Die meisten Tätigkeiten, denen ich nachgehe, sind für mein Fortkommen relevant. Sie stehen in einem sinnvollen Rahmen, den ich auch anderen klar verständlich machen kann.	Ich kann meine tägliche Arbeit an der Schule in einen grösseren Zusammenhang stellen. Mir ist bei meinen Arbeiten klar, weshalb sie bedeutungsvoll sind. Aussenstehenden kann ich begründen, weshalb meine Arbeiten Sinn machen.
Für die meisten Tätigkeiten, die anfallen, kenne ich Strategien und Methoden, wie ich sie engagiert und meinen Fähigkeiten entsprechend weitgehend selbstständig ausführen kann.	Ich bin fähig, meine täglichen Arbeiten so zu gestalten, dass sie für mich jenseits von Angst und Langeweile eine besondere Herausforderung darstellen, die sowohl meinem Können entspricht als auch meinem Umfeld dienlich ist. Ich kann aus jeder Lern- oder Arbeitssituation das Beste machen.
Ich reflektiere die gelingenden Momente meiner Arbeiten regelmässig und weiss, wie sie zu Stande kommen. Diese Erkenntnisse kann ich auch auf andere Arbeiten übertragen.	Ich kenne Methoden und Strategien, wie ich auch lange andauernde und schwierige Aufgaben zu einem guten Ende führen kann. Ich weiss, wie ich Rückschläge und Durchhänger zum Weiterlernen nutzen kann.
Um mein Lernen zu verbessern, orientiere ich mich an Menschen, die für ihre erfolgreiche Praxis bekannt sind. Ich kenne zudem auch ausgewählte Literatur, die mich dabei weiterbringt.	Ich weiss in jeder Arbeits- und Lernsituation, in der es mir nötig erscheint, welche Menschen ich mir als kompetente Vorbilder auswählen kann. Ich nutze gezielt Literatur zur „Best Practice“, um mein Lernen zu verbessern und meine Vorhaben erfolgreich umzusetzen.
Ich arbeite regelmässig mit unterschiedlichen Kolleginnen/Kollegen zusammen, um Aufgaben gemeinsam lösen und umsetzen zu können.	Ich weiss in jeder Situation, in der es mir nötig erscheint, wo oder bei wem ich hilfreiche Unterstützung finde. Ich helfe auch meinen Kolleginnen und Kollegen, wo ich kann, sei es im Rahmen von regelmässiger Zusammenarbeit oder im Einzelgespräch.
Ich kann in vielen Situationen bewusst auf meine Arbeitsstimmung einwirken, weil ich Möglichkeiten kenne, auf mein Verhalten Einfluss zu nehmen.	Ich kann unabhängig von persönlichen oder äusseren Stimmungen mein Verhalten kontrollieren und mit Hilfe von ausgewählten Methoden und Strategien konstruktiv steuern, sodass auch meine Mitmenschen davon profitieren können.
Ich kenne verschiedene Möglichkeiten, über mein tägliches Lernhandeln nachzudenken und es situationsgemäss zu steuern.	Ich reflektiere meine Arbeiten systematisch. Ich kann meinen Fähigkeiten entsprechend Schlüsse daraus ziehen. Ich kenne wirksame Methoden und Strategien mein Lernhandeln hinsichtlich künftiger Aktivitäten zielführend zu verbessern.

Abb. 51: Beispiel eines Kompetenzraster „Selbstwirksam Lernen“ im schulischen Kontext

ein *gutes* Klassenklima aus?“ usw.). Engagement und innere Leistungsbereitschaft können erhöht werden, wenn Lernende sich im Rahmen von Lernhorizonten (Kompetenzrastern) unterstützt sehen in ihrer Kompetenzentwicklung, z.B., wenn sie auf dokumentierte Entwicklungsfortschritte zurückblicken.

Das Modell des Kompetenzrasters als demokratischem und entwicklungsorientiertem Instrument vermöchte die oben genannten Bedürfnisse aufzufangen. Ihm liegt das Potenzial eines konstruktiven Werkzeugs zur Weiterentwicklung schulischer Standards und schulischer Qualität inne, weil es auf der Grundlage von Beteiligung fusst. Nicht minder bedeutsam sind zudem Aspekte wie Transparenz und Verbindlichkeit: Lehrer und Schüler wissen, um welche Inhalte es geht (Transparenz ersten Grades). Die Kompetenzraster scheinen einen möglichen Weg aufzuzeigen, auf der Grundlage von fest stehenden Referenzwerten Bewertungsmaßstäbe zu vergleichen (Transparenz zweiten Grades). Die direkte Leistungsvorlage legt schliesslich Zeugnis ab, was wie gut geleistet wurde (Verbindlichkeit).

7.4 Von der Pädagogik zur Autagogik

Der Begriff Pädagogik stammt aus dem Altgriechischen: *país (-idós)* = 'Kind, Knabe' und *ágein* = 'führen'. Der *Paidagógos* war der 'Kinderführer', ein Sklave, der die Kinder im und besonders ausser Haus führte und begleitete. Daraus entwickelte sich dann die Bedeutung 'Betreuer, Lehrer' (KLUGE 1989). Der Lehrer ist der Vertreter der Pädagogik. Das handlungsleitende Prinzip der Pädagogik ist die Lehre. Der Aktivitätsschwerpunkt liegt beim Lehrer. Fremdsteuerung lautet das Stichwort. Lernen wird verstanden als Folge der Lehrkunst, als Folge von Übertragen und Vermitteln von Wissen. Die Lehre gründet auf einer Haltung, die vom Nochnichtwissen des Gegenübers ausgeht. Sie nimmt Bezug auf Defizite, gegen die etwas getan werden soll. Stichwort: Fehlerfokus. Der Schüler ist Teil des Problems: Er soll von der Unwissenheit in die Welt des Wissens geführt werden. Die Wissensbildung verläuft einseitig vom Lehrer zum Schüler. Vor dem Hintergrund dieses Welt- und Menschenbildes kommt dem Schüler eine reaktive, 'schülerhafte' = unmündige und unreife Rolle zu. Sein Lernverhalten ist adaptiv. Kollektive Ziele und Verbindlichkeiten sollen helfen, die Kompetenzen der Schüler zu entwickeln. Das Lern- und Leistungsniveau bemisst sich am kleinsten gemeinsamen Vielfachen (Stoffniveau 'genügend'), an der Gauss'schen Normalverteilung und am Leistungsvergleich des Klassendurchschnittes (Punkte und Notenzensuren). Das Paradigma der Pädagogik entspricht den Anforderungen der Industrie- und Produktionsgesellschaft.

Der Begriff *Autagogik* ist ein Neologismus, dem Altgriechischen entlehnt. Er setzt sich zusammen aus *autos* = 'selbst', 'aus eigener Kraft' und *ágein* = 'führen'. Autagogik bezeichnet ein übergeordnetes Konzept für selbstkompetentes, *selbstwirksames Lernen*. Handlungsleitendes Prinzip ist das Lernen. Der Aktivitätsschwerpunkt liegt beim Lernenden. Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung sind die Stichworte. Lernen wird verstanden als Folge von individueller Konstruktion von Wissen, Können und Wollen. Die Gestaltung von Lernumgebungen gründet auf einem Menschenbild, das vom Können der Lernenden ausgeht, von seinen Ressourcen, die gefördert werden sollen. Stichwort: Kompetenzentwicklung. Die Lernenden sind Teil der Lösung. Sie werden als Lernunternehmer verstanden. Das Selbstverständnis des Lehrers ist jenes eines Lerncoaches und Lernermöglichlers. Wissen wird zirkulär gebildet: über Erfahrungslernen, Nachdenken über das Lernen und antizipatives Verhalten. Individu-

elle Ziele und Verbindlichkeiten sollen helfen, die Kompetenzen der Lernenden zu entwickeln. Lern- und Leistungsunterschiede sind selbstverständlich. Sie werden nicht nur anerkannt, sondern sind konstruktive Grundlage der täglichen Arbeit. Der Leistungsvergleich ist individuell und bemisst sich an transparenten Standards/Referenzwerten (Kompetenzraster) und Entwicklungsfortschritten. Das Paradigma der Autagogik⁷⁴ entspricht den Anforderungen einer multikulturellen Kommunikationsgesellschaft.

Die untersuchten Schulen haben sich auf den Weg zur Autagogik gemacht. Die Daltonschule folgt dort dem handlungsleitenden Prinzip des Lernens, wo im Rahmen der erweiterten Schulleitung Ideen und Projekte in den Kommunikationskreislauf der Schule aufgenommen werden und wo sich Eltern, Lehrkräfte und Schüler an der Diskussion beteiligen (zirkuläre Wissensbildung). Selbstgesteuertes Lernen als individuelle Wissenskonstruktion findet bei den Schülern im Daltonunterricht statt. Der Daltonunterricht ermöglicht zudem die individuelle Ressourcenförderung während der freien Arbeit: Schüler helfen sich gegenseitig. Die dreistufigen Lern- respektive Wochenpläne helfen, die Leistungsniveaus zu differenzieren.

An der POL-Schul hat das handlungsleitende Prinzip des Lernens dort seinen Platz, wo die Klassenlehrer-Tandems und die Klassenlehrer-Jahrgangsteams sich gemeinsam um pädagogische und fachliche Inhalte kümmern; wo die Lernenden in den vielfältigen Projekten und Vorhaben Wissens-, Könnens- und Wollenserfahrungen sammeln (zirkuläre Wissenskonstruktion); wo die Lernenden in ihrer individuellen Leistungsentwicklung begleitet werden (vgl. Lernberichte); wo die Lernenden anlässlich von Projektveröffentlichungen und -präsentationen Ressourcenförderung erleben; wo sich Lehrpersonen, Schulleitung und die POL-Steuergruppe für die permanente Weiterentwicklung des projektorientierten Lernens und des Lernenlernens einsetzen.

Die Baustellen-Schule ist dort dem Prinzip des Lernens verbunden, wo in den Freitags-Workshops auf der Grundlage des schulischen Alltags regelmässig schulinterne Weiterbildung betrieben wird (zirkuläre Wissensbildung), wo die Lernenden mittels Kompetenzraster ihre individuelle Entwicklung vorantreiben und als Lernunternehmende in eigener Sache auch ausserschulische Kompetenznachweise einbringen. Die Arbeit mit den Kompetenzrastern entspricht dem Prinzip der Stärkenförderung. Ressourcenfördernd genutzt werden ferner auch die alters- und leistungsgemischten Lernteams. Mit Hilfe des Referenzierens von individuellen Leistungen an transparenten Standards (Portfolio und Kompetenzraster) sehen die Lernenden ihre Kompetenzentwicklung wachsen. Die tägliche und die wöchentliche Lernreflexion mittels Layout und Coaching bildet die Grundlage für antizipatives und zirkuläres Lernen.

7.5 Wo liegt die Zukunft von *selbstwirksam Lernen*?

Wo liegt die Zukunft des Selbstwirksamkeitsansatzes im schulischen Kontext? Das Spannungsfeld, in dem schulisches Wirken stattfindet, ist gross: Die Sozialisierungshintergründe von Kindern gestalten sich zunehmend unterschiedlicher. Heterogenität wird zusehends sensibler wahrgenommen und diagnostiziert. Die steigenden sonderpädagogischen und schulergänzenden Massnahmen lassen herkömmliche schulische Einheitslösungen als fraglich wenn nicht gar obsolet erscheinen. Neue schulische Muster müssen bedacht werden, wenn konstruktiv mit Heterogenität umgegangen werden will und wenn lebenslanges Lernen

nicht nur für jenes Drittel der Bevölkerung ein Thema sein soll, das ohnehin schon gut ausgebildet ist. Raum und Räume für neue schulische Horizonte müssen geschaffen werden: mentale und reale Denk- und Handlungsspielräume. Hier könnte das Konzept von *selbstwirksam Lernen* sowie der Selbstwirksamkeitsansatz Hand bieten: Individuelle Lernkompetenz könnte im sozialen Kontext systematisch und umfassend gefördert werden – auf der Basis schulischer Sach- und Fachinhalte. Die Lernenden können mit Hilfe von Kompetenzhorizonten (-rastern) selbst verantwortlich ihre individuelle Kompetenzentwicklung angehen – mit so viel Freiheit wie möglich und so viel Hilfe wie nötig. Verstehendes, intrinsisch motiviertes Lernen, das sich an selbst verursachten Erfolgserlebnissen orientiert, tritt an die Stelle von systemkompatiblem Auswendiglernen zum Zwecke der Wiedergabe an Proben und Prüfungen. Die Kompetenzhorizonte (-raster) entwickeln sich in der Auseinandersetzung und im Gespräch von Beteiligten, sei es schulintern oder aber Grenzen überschreitend, wenn auch die internationale Kompetenzdiskussion verfolgt wird. Wissensinhalte werden synergetisch zusammen mit Haltungen und Fähigkeiten gefördert. Ziel der schulischen Arbeit ist es immer wieder, jenseits von Angst und Langeweile individuelle oder gemeinsame Lernleistungen zu erbringen, die die Beteiligten weiterbringen in ihrem Bestreben, sich, die anderen und die Welt zu verstehen.

7.6 Weiterführende Forschungsfragen

Der Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung liegt darin, ein Instrument entwickelt zu haben, mit dem schulische Praxis auf ihren Selbstwirksamkeitsansatz hin befragt werden kann. Das Instrument basiert – wohl aus guten Gründen (vgl. Kp. 1.4) – ausschliesslich auf BANDURAS Selbstwirksamkeits-Konzept. Es ist anzunehmen, dass das Instrument erweitert und verfeinert werden könnte durch Erkenntnisse aus verwandten (lern-)psychologischen Disziplinen, sich um die Stärkung des Selbstvertrauens bemühen (ADLER, ANTONOVSKY, DECI & RYAN, DeCHARMS, SELIGMAN, SKINNER). Weitere bewährte theoretische und methodisch-didaktische Erkenntnisse könnten so mit dem Selbstwirksamkeits-Ansatz gebündelt werden und für das Lernen im schulischen Kontext nutzbar gemacht werden.

Mit der Entwicklung des vorliegenden Instrumentes und der Diskussion schulischer Umsetzungsbeispiele ist noch keineswegs erwiesen, ob das Instrument auch eine *Entwicklung* des Selbstwirksamkeitsansatzes in den Schulen selber zu bewirken vermag. Um das festzustellen, müssten Schulen gewonnen werden, die sich bereit erklären, während eines gewissen Zeitraums mit dem Instrument zu arbeiten. Als Grundlage für Standortbestimmungen während der Entwicklungsarbeit könnte der Kompetenzraster „Selbstwirksam Lernen“ (Abb. 51) dienen.

Weiterführende Forschung steht einerseits für den vorliegenden Kompetenzraster „Selbstwirksam Lernen“ an, andererseits aber auch für die Entwicklung von spezifischen fachlichen Kompetenzhorizonten, an denen sich die Selbstwirksamkeits-Entwicklung kristallisieren soll. Genauso, wie es unsinnig ist, das Lernen (ohne Fachinhalte) zu lernen, ist es unsinnig, „selbstwirksam“ zu lernen, ohne das an Wissensinhalten, Fähigkeiten oder Haltungen festzumachen. Wer Kompetenzraster entwickelt, müsste von der Frage ausgehen, welche Kompetenzen nötig sind, um anschlussfähig zu sein – im Gegensatz zur (Un-)Kultur des Abschlussdenkens, das unser Schulsystem weitgehend beherrscht.

Im Zusammenhang mit der selbstwirksamkeitsfördernden Kompetenzentwicklungsarbeit wäre es ebenfalls interessant, freiwillige und unfreiwillige Versuchsschulen zu beobachten hinsichtlich verschiedener Parameter wie Lern- und Arbeitsklima, Lernleistungen, individuelle und kollektive Berufszufriedenheit sowie Umgang mit administrativen und strukturellen Rahmenbedingungen. Die Erkenntnisse können in Form von Best Practice der Schulentwicklungsarbeit zugute kommen. Gerade im Bereich des kreativen Umgangs mit administrativen und strukturellen Rahmenbedingungen brauchen die Vertreter unserer Schulsysteme dringend neue Wege, um aus der organisierten Unverantwortlichkeit herauszufinden, die landauf landab an den herrschenden Umständen schuld sein soll.

Ein volkswirtschaftlich lohnenswertes Forschungsunterfangen könnte es sein, der Frage nachzugehen, inwiefern sich eine Kultur der Selbstwirksamkeit auf die Gesundheit von Lehrpersonen auswirkt. Es ist anzunehmen, dass Lehrpersonen, die die Lernarbeit der Schüler nach dem Konzept der Selbstwirksamkeit gestalten, sich eher als Lernbegleiter verstehen. Die daraus folgende geteilte Verantwortung für den Lernerfolg der Schüler sowie die entwicklungsorientierte Lernarbeit müssten sich laut der Selbstwirksamkeitsforschung gesundheitsfördernd auf die Lehrpersonen auswirken. Vor dem Hintergrund der offenen und verdeckten Burnoutzahlen von Lehrpersonen und der entsprechenden Folgekosten könnte sich hier ein spannendes Forschungsfeld eröffnen.

Weiterführende Forschung müsste zudem an der Schnittstelle von individueller und kollektiver Lernkompetenzentwicklung und individuellem und institutionellem Wissensmanagement angelegt werden. Es ist zu vermuten, dass in diesem Bereich bedeutende Erkenntnisse hinsichtlich von Gelingens- respektive Misslingensbedingungen schulischer Lernarbeit liegen, mit den bekannten Auswirkungen auf professionelle und private Befindlichkeiten.

Es geht letztlich darum, das Wissen um nicht-triviale und triviale Systeme im schulischen Kontext zu vertiefen – so wie die Kybernetiker der 60er Jahre um HEINZ VON FOERSTER es angedacht haben. Solches Wissen gilt es zu erweitern, um es nutzbar zu machen für künftige individuelle und gesellschaftliche Lernherausforderungen, die sich in der Schule kristallisieren.

Anmerkungen

72 In Klammern stehen die Schlagworte zu den Quellen zur Förderung der Selbstwirksamkeit, wie sie in Kapitel 1 dargestellt sind: Mastery Experience (Quelle 1), Vicarious Experience (Quelle 2), Verbal Persuasion (Quelle 3), Emotional States (Quelle 4), Integration of Efficacy Information (Quelle 5).

73 Diesen Brückenschlag nennt MÜLLER *referenzieren* (MÜLLER 2003).

74 Die Wortneuschöpfung „Autagogik“ und die Ausdifferenzierung könnten durchaus Anstoss erwecken, zumal das ideale klassisch platonische Verständnis von Pädagogik alle unter „Autagogik“ genannten Merkmale bereits enthält. Der Begriff „Autagogik“ steht an dieser Stelle vielmehr explizit und stellvertretend für das Gegenteil eines Pädagogik-Verständnisses, wie es im 20./21. Jahrhundert grossflächig gemeint und praktiziert wird: Lernen wird mehrheitlich mit Lehren gleich gesetzt – in der Folge des aufklärerischen Lehrverständnisses (KRAPF 1994, 29).

Anhang: Praxisrecherche

Die vorliegende Studie stützt sich auf folgende Erhebungen (vgl. auch Kp.4.2.3 und 4.2.4):

- Schulbesuche vor Ort: 4 Wochen (21 Tg.)
- 4 Schulführungen
- 62 Interviews (SL, L, S)
- 18 Unterrichtsbesuche
- 21 informelle Gespräche
- 16 weitere Anlässe
- 56 Antwortkarten (zu Klima und zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen)
- Dokumente, Fotografien, Pläne, Portfolios

Die Schulbesuche fanden im Zeitraum Januar 2001 bis März 2003 statt. Die drei deutschen Schulen wurden je eine Woche in Folge besucht, die Schweizer Schule mehrere Einzeltage. Die Schulführungen wurden immer von Schulleitungspersonen durchgeführt und dauerten in der Regel zwei Stunden. Die 62 Interviews dauerten zwischen 60 und 90 Minuten. Ein Drittel der Interviews liegen in Transkriptionen vor, zwei Drittel in Form von Notizen (Write-ups und Contact Summaries). Jeder der 18 Unterrichtsbesuche dauerte 90 bis 180 Minuten. Die 21 informellen Gespräche fanden während der Unterrichtsbesuche statt, in Lehrerzimmern, im Umfeld der Schule z. B. mit Theaterfachleuten, Bibliothekarinnen, Sekretären und Sekretärinnen, Küchen- und Hauswartpersonal. Unter „16 weitere Anlässe“ fallen u. a. Besuche in Arbeitsgruppen, internen Lehrerfortbildungen, bei Abschlusspräsentationen von Schülern, in Workshops, Teamsitzungen und Fortbildungen von Schulleitungen und Lehrkräften ausser Haus. Unterrichtsbesuche, informelle Gespräche und weitere Anlässe sind in Form von Notizen bei der Autorin ebenfalls einsehbar. Zudem wurden 56 Antwortkarten erhoben zur Erhebung des Schulklimas (nach BÜELER 2000) und zur Erhebung der allgemeinen und der individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugung (nach JERUSALEM & SCHWARZER 1999). Schliesslich liegen eine grosse Anzahl an zusätzlichen Dokumenten (Erhebungen, Programme, Lern- und Entwicklungsberichte, Schülerdossiers), Fotografien, Plänen und Portfolios vor, die ebenfalls in die Untersuchung einflossen.

Literaturverzeichnis

- ALBERTS, S. 2001. Zur Praxis in Deweys Laborschule. In: Schreier, H. (Hrsg.) 2001. *Rekonstruktion der Schule*. 203-212. Stuttgart: Klett-Cotta
- ALTHOF, W. (HRSG.) 1999. Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opladen: Leske + Budrich
- ALTRICHTER, H./ROLFF, H.-G. 2000. Theorie und Forschung in der Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung* 4/2000. 4-8
- AMELANG, M./BARTUSSEK, D. 1997. *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer
- ANTONOVSKY, A. 1997. Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erw. Hrsg. von Alexa Franke. Tübingen: DGVT
- ARNOLD R./SIEBERT, H. 1997. Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider
- ARNOLD, A./SCHÜSSLER, S. 1998. Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- ASSELMAYER, H. 1995. Selbsttätigkeit – Selbstständigkeit. In: Lenzen, D. (Hrsg.) *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft*. Bd. 3.: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. 570-576. Stuttgart, Dresden: Klett-Cotta
- AUTORENSCHAFT SCHWEIZERISCHES QUALIFIKATIONSBUCH. 2001. Schweizerisches Qualifikationsbuch. Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf. Zürich: Werd
- BAESCHLIN, K./BAESCHLIN, M. 2002. Einfach, aber nicht leicht. Leitfaden für lösungsorientiertes Arbeiten in sozialpädagogischen Organisationen. Winterthur: Zentrum für Lösungsorientierte Beratung
- BALKE, S. 2002. Die Spielregeln im Klassenzimmer. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. Bielefeld: Karoi
- BANDURA, A. 1977. *Social Learning Theory*. Upper Saddle River NJ: Prentice Hall
- BANDURA, A. 1992. Exercise of Personal Agency through the Self-Efficacy Mechanism. In: Schwarzer, R. (Ed.). 1992, *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, Philadelphia, London: Hemisphere
- BANDURA, A. (HRSG.) 1995a. *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge: University Press
- BANDURA, A. 1995b. Exercise of personal and collective self efficacy in changing societies. In: Bandura, A. 1995. *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press. S. 1-45
- BANDURA, A. 1995c. Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. Retrieved 22.10.2000 from the World Wide Web: <http://www.emory/EDUCATION/mfp/banguide.html>
- BANDURA, A. 1997. *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. Second Printing 1998. New York: Freeman
- BÄSSLER, J./HOPE, D. 2002. Die Rahmenbedingungen der Versuchsschulen. In: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*. 44. Beiheft. 118-144. Weinheim und Basel: Beltz
- BASTIAN, J./COMBE, A./GUDJONS, H. 2000. Profile in der Oberstufe: fächerübergreifender Projektunterricht in der Max-Brauer-Schule Hamburg. Hamburg: Bergmann + Helbig
- BAUMERT, J. 2002. Rahmenkonzeption zum selbstregulierten Lernen. Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifender Kompetenz. Online im Internet: URL: <http://www.mpi-berlin.mpg.de/pisa> am 14.5.2002
- BAUMERT, J. ET AL. 1997. TIMSS Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich
- BECK, E./GULDIMANN, T./ZUTAVERN, M. 1996. Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In: Beck E./Guldemann T./Zutavern, M. (Hrsg.) 1996. *Eigenständig lernen*. 15-58. St. Gallen: UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium GmbH
- BECK, E./GULDIMANN, T./ZUTAVERN, M. (HRSG.) 1996. *Eigenständig lernen*. St. Gallen: UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium GmbH
- BECK, J. 1994. *Der Bildungswahn*. Hamburg: Rowohlt
- BECK, R. 1999. Der Daltonplan an der Sekundarschule Gerwisch. In: Popp, S. 1999. *Der Daltonplan in Theorie und Praxis*. 217-230. Berlin: Studienverlag

- BEELER, A. 1992. Selbst ist der Schüler. Überlegungen und praktische Vorschläge zum Lernenlernen in der Primarschule. Zug: Klett und Balmer
- BEELER, A. 1999. Wir helfen zu viel. Lernen lernen in der Volksschule als Erziehung zur Selbstständigkeit. Zug: Klett und Balmer
- BENESCH, H. 1987. Psychologie. Band 1. München: dtv
- BENESCH, H. 1997. dtv-Atlas Psychologie. Band 1. München: dtv
- BERTELSMANN STIFTUNG (HRSG.) 1996. Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich. Bd. 1: Dokumentation zur internationalen Recherche. Gütersloh: Bertelsmann
- BESUDEN, H. 1968. Der Daltonplan Helen Parkhursts. In: Besuden, H./Bischof, J. (Hrsg.). Pädagogische Pläne des 20. Jahrhunderts. Bd. 39. Pädagogische Tagebücher. Bochum: Kamps
- BIERI, CH./FORRER, E. 1999. Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und MittelstufenschülerInnen – eine empirische Evaluation des FQS-Projektes im Kanton Basel-Landschaft. Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich, Abteilung Pädagogische Psychologie I, Prof. Dr. H. Fend
- BLANKERTZ, H. 1992. Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora
- BLK-MODELLVERSUCH. 1998. Verbund Selbstwirksame Schulen. Abschliessender Sachbericht 1998. BLK-Nr.: 32/95. Förderungskennzeichen FKZ: A 6606.00. Oberhausen: Koordinierungsstelle des Projektverbundes
- BOEKARTS, M. 1999. Self-regulated learning: Where we are today. In: *International Journal of Educational Research*, 199/31, 445-475
- BRICKENKAMP, R. 1999. d2. Aufmerksamkeits-Belastungs-Test. 9. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe
- BROCKMEYER, R./EDELSTEIN, W. (HRSG.) 1997. Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen: Laufen
- BROMLEY, D.B. 1986. The case-study method in psychology and related disciplines. New York: Wiley
- BÜELER, X. 1994. System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell. Dissertation. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- BÜELER, X. 1999/2000. Vorlagen für Interview-Leitfäden und Antwortkarten. Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung. Pädagogisches Institut der Universität Zürich. Unveröffentlichte Arbeitsunterlagen
- BÜELER, X. 2000a. Antwortkarte zur Erhebung des Schulklimas im Rahmen der Evaluation des Schulversuchs „Schulen mit Profil“. Zürich: Institut für Schulqualität und Schulentwicklung. Unveröffentlichte Arbeitsunterlagen
- BÜELER, X. 2000b. Schulentwicklung – Praxis und Wissenschaft. In: *Journal für Schulentwicklung* 4/2000. 17-31
- BURKHARD, CH./KANDERS, M. 2002. Was Lehrkräfte von Schulprogrammarbeit halten. In: *Journal für Schulentwicklung* 3/2002. *Schulprogramme: Praxis – Forschung, Implementation*. 20-28.
- BUSCHMANN, R. 2000. Verantwortung lernen in Projekten. In: Stiftung Brandenburger Tor der Bankgesellschaft Berlin (Hrsg.). Jugend übernimmt Verantwortung. Symposiumsband. 139-149 Berlin: Stiftung Brandenburger Tor
- BUSCHMANN, R. 2002. Selbstwirksamkeit in schulischer Praxis. In: *Grundschule*. 12/2002. 19-21
- CD BILDUNG. 2001. Bibliografische Daten zur Erziehungswissenschaft und zu pädagogischen Praxisfeldern. 8. Ausgabe. März. Köln: In: FIS Fachinformationssystem Bildung. Koordinierungsstelle im Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung
- COMBE A./RIECKE-BAULECKE, T. 1997. Aufbruch in neue Zeiten: Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten? Weinheim [u. a.]: Beltz
- COMBE, A. (HRSG.) 1996. Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- CORNO, L. 1989. Self-regulated Learning: A volitionale Analysis. In: Zimmerman, B. J./Schunk, D. H. 1989. Self-regulated learning and academic achievement. 111-141. New York: Macmillan
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1993. Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Anst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta
- CZERWANSKI, A./SOLZBACHER, C./VOLLSTÄDT, W. (HRSG.) 2002. Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 1: Recherche und Empfehlungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- CZERWANSKI, A./SOLZBACHER, C./VOLLSTÄDT, W. (HRSG.) 2003. Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 2: Praxismaterial für den Unterricht. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, im Druck
- DALIN, P. 1999. Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand
- DAUBER, H. 1997. Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- DEUTSCHES PISAKONSORTIUM (HRSG.) 2001. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

- DE JONG, P./KIM BERG, I. 1998. Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie. Bd. 17: Systemische Studien. Dortmund: Modernes Lernen
- DE SHAZER, S. 1996. „... Worte waren ursprünglich Zauber“. Dortmund: Modernes Lernen
- DECHARMS, R. 1979. Motivation in der Klasse. München/Landsberg am Lech: Moderne Verlags-Gesellschaft
- DECI, E.L./RYAN, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (HRSG.) 2001. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- DEWEY, J. 1951. Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung. Zürich: Morgarten
- DEWEY, J. 2001. Mein pädagogisches Credo (1897). In: Schreier, H. (Hrsg.) Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis. 9-22. Stuttgart: Klett-Cotta
- DIAZ-BONE, R./SCHUBERT, K. 1996. William James zur Einführung. Hamburg: Junius
- DÖRNER, D. 1989. Die Logik des Misslingens. Reinbek: Rowohlt
- DROSDOWSKI, G. ET AL. (HRSG.) 1989. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 2. Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Duden
- DUBS, R. 2000. Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung* 4/2000. 60-71
- EBERWEIN, H./KNAUER, S. (HRSG.) 1998. Handbuch Lernprozesse verstehen. Weinheim, Basel: Beltz
- EDELSTEIN, W. 1995. Krise der Jugend – Ohnmacht der Institutionen. In: Edelstein, W. (Hrsg.) Entwicklungskrisen kompetent meistern. 13-24. Heidelberg: Asanger
- EDELSTEIN, W. 1998. Selbstwirksamkeit in der Schulreform. *Unterrichtswissenschaft. Themenheft: Selbstwirksame Schulen*, 2/1998, 100-106
- EDELSTEIN, W. 2000. Verantwortlich handeln lernen. In: Stiftung Brandenburger Tor der Bankgesellschaft Berlin (Hrsg.) Jugend übernimmt Verantwortung. Symposiumsband. 8-17. Berlin: Stiftung Brandenburger Tor
- EDELSTEIN, W. 2002. *Aus einem privaten Briefwechsel mit der Autorin. Wollenau, Mai 2002*
- EDELSTEIN, W. (HRSG.) 1995. Entwicklungskrisen kompetent meistern: Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg: Asanger
- EDER, F. 1996. Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Innsbruck: Studienverlag
- EICHELBERGER, H. 2002. Der Daltonplan – ein Überblick. In: Eichelberger, H. (Hrsg.) 2002. Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik. 15-32. Innsbruck: Studienverlag
- EICHELBERGER, H. 2002. Textstellen aus: „Education on the Dalton Plan“ von Helen Parkhurst. In: Eichelberger, H. (Hrsg.). 2002. Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik. 71-109. Innsbruck: Studienverlag
- ERIKSSON, B. 2001. Kompetenzniveaus in der Erstsprache. Vorstudie zur Entwicklung und Evaluation eines Instruments von Kompetenzbeschreibungen in der Erstsprache. Bern/Oberstammheim: Mandat im Auftrag des Generalsekretariats der EDK. Unveröffentlicht
- ERPENBECK, J./HEYSE, V. 1999. Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- FEND, H. 1977. Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Basel: Beltz
- FEND, H. 1998. Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa
- FLAMMER, A. 1990. Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern: Huber
- FLAMMER, A. 1995a. Kontrolle, Sicherheit und Selbstwert in der menschlichen Entwicklung. In: Edelstein, W. (Hrsg.) 1995. Entwicklungskrisen kompetent meistern. 35 ff. Heidelberg: Asanger
- FLAMMER, A. 1995b. Developmental analysis of control beliefs. In: Bandura, A. (Hrsg.) 1995. Self efficacy in changing societies. 69 ff. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press
- FLAMMER, A. (HRSG.) 1987. Kontrollattributionen bei Jugendlichen. Forschungsberichte. Bern: Psychologisches Institut der Universität
- FLAMMER, A. (HRSG.) 1989. Kontrollattributionen bei Schweizer Jugendlichen. Forschungsberichte. Bern: Psychologisches Institut der Universität
- FLAMMER, A./ALSAKER, F. 2002. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter. Bern: Huber

- FLAMMER, A./NAKAMURA, Y. 2002. An den Grenzen der Kontrolle. In: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft. 83-112*. Weinheim: Beltz
- FLETCHER, G./CLARK, M. 2001. *Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Malden Massachusetts, Oxford
- FLICK, U. 1999. *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- FOERSTER, H. VON. 1998. *Die Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker*. Bonn: Carl-Auer-Systeme
- FORSCHUNGSGRUPPE INSTRUKTIONSPSYCHOLOGIE DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG. 2002. Motivation und Emotion in der Instruktionspsychologie. Online im Internet am 6.6.2002. <http://paeps.psi.uni-heidelberg.de/fs-vorlesung/default.htm>
- FRESE, M./ZEPPENFELD, B. (HRSG.) 2000. *Kommunen und Unternehmen im 20. Jahrhundert: Wechselwirkungen zwischen öffentlicher und privater Wirtschaft*. Essen: Klartext
- FREY, K. 1993. *Die Projektmethode. Eine Einführung auf der Grundlage historischer Vorbilder und einer curricularen Aktualisierung*. Weinheim: Beltz
- FREY, K. 1997. 2Q-Methode. Q-Plan: Warum muss die Q-Plan-Struktur so sein, wie sie ist? Warum wirkt der Q-Plan? Interne Ausbildungsunterlagen
- FREY, K./LIMACHER, J. 1993. *Qualität und Qualifikation*. ETH Zürich: unveröffentlichte Manuskripte und Projektunterlagen
- FULLAN, M. 1999. *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik (Orig.: Chance Forces, 1993)*. Stuttgart: Klett-Cotta
- FULLAN, M. 2000. Schulentwicklung im Jahr 2000. In: *Journal für Schulentwicklung 4/2000. 9-16*
- FÜRLINGER, M. 1997. *Die Kommentierte Direkte Leistungsvorlage. Ein Schulversuch an Wiener Grundschulen*. Passau: unveröffentlichte Magisterarbeit
- GASSER, P. 1989. *Eine neue Lernkultur für Sekundar-, Bezirks- und Mittelschulen*. Gerlafingen: P. Gasser
- GASSER, P. 1995. *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik*. Gerlafingen: P. Gasser
- GASSER, P. 2000. *Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis*. Aarau: Sauerländer
- GASSER, P. 2002. *Neue Lernkulturen: eine integrative Didaktik*. Aarau: Bildung Sauerländer
- GEHLEN, A. 1961. *Anthropologische Forschung*. Reinbek: Rowohlt
- GERSTER, A. ET AL. 2001. *Schweizerisches Qualifikationsbuch. Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf*. Zürich: Werd
- GLASERSFELD, E. VON. 1997. *Wege des Wissens*. Heidelberg: Auer
- GRODDECK, N. 2002. *Carl Rogers. Wegbereiter der modernen Psychotherapie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- GUDJONS, H. 1997. *Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- GUDJONS, H. 2001. *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 6. überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- GUDJONS, H. 2001. *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- GUDJONS, H. 2003. *Frontalunterricht – neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- GUDJONS, H./WINKEL, R. (HRSG.) 1999. *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann + Helbig
- HAMEYER, U. 1998. *Schulprogramm. Stationen seiner Entwicklung und Evaluation*. Kronshagen: Körner
- HAMEYER, U. 1993. Entdeckendes Lernen. In: Heckt, D./Sandfuchs, U. (Hrsg.) *Grundschule von A bis Z*. 44-46. Braunschweig: Westermann
- HAMEYER, U. 1995. *Entwicklung von Lernkompetenzprofilen in der Schule. Expertise Bildungskommission 2000 Nordrhein-Westfalen*. Kiel: Unveröffentlichte Arbeitsunterlagen
- HAMEYER, U. 2002. Projektunterricht im Sekundarschulbereich. Kompetenzentwicklung durch entdeckende Lernformen. In: Buschmann/Arlt. *Abschlussband Sommerakademie 2001. „Lernen in Projekten – Ideen für die Praxis“*. 39-55. Flensburg: Eigenverlag
- HAMEYER, U. 2002. Unterwegs zur lernenden Organisation. In: *Grundschule. 12/2002. 8-11*
- HAMEYER, U. 2003. *Arbeitsplatz Schule. Bausteine für einen Vortrag*. Institut für Advanced Studies: Universität Kiel

- HAMEYER, U./FLEISCHER-BICKMANN, W./REIMERS, H. (HRSG.) 2000. Schulprogramme. Porträts ihrer Entwicklung. Kronshagen: Körner
- HARGREAVES, A. ET AL. (ED). 1998. International Handbook of Educational Change. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Press
- HECKT, D. H. 2001. Erklär' mir nicht soviel! Deweys Prinzipien – angewandt auf heutige Lehr- und Lernsituationen. In: Schreier, H. (Hrsg.) 2001. Rekonstruktion der Schule. 186-197. Stuttgart: Klett-Cotta
- HECKT, D. H. 2002. Was wissen wir eigentlich über das „Lernen“? In: *Praxis Schule*, 5/2002, 9-11
- HELMKE, A./WEINERT, F. 1997. Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.) Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie. Bd. 3. 215-252. Göttingen: Hogrefe
- HELMKE, A./SCHRADER, F. 2001. Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D. H. (Hrsg.). 2001. Handwörterbuch der pädagogischen Psychologie. 81 ff. Weinheim: Beltz
- HOGAN R./JOHNSON, J./BRIGGS, S. 1995. Handbook of Personality Psychology. San Diego: Academic Press
- HOGG, M./TINDALE, S. 2001. Handbook of Social Psychology: Group Processes. Malden: Blackwell
- HOPF, D. 2002. Empirischer Teil – Einleitung. In: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik* 44. Beiheft. 114-117
- HORNBY, A. S. ET AL. 1977. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford: Oxford University
- HORN, W. 1998. Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung – P-S-B. Göttingen: Hogrefe
- HUBER, S./HAMEYER, U. 2000. Schulentwicklung in deutschsprachigen Ländern. In: *Journal für Schulentwicklung* 4/2000. 78-96
- HUNZIKER, A. W. 2002. Spass am wissenschaftlichen Arbeiten. Zürich: Verlag SKV
- INGENKAMP, K. 1989. Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung. Weinheim: Beltz
- INGENKAMP, K. 1992. Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Studienausgabe. Weinheim: Beltz
- INGENKAMP, K. 1995. Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Weinheim: Beltz
- IPFLING, H. (HRSG.) 1992. Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik: Anregungen für die Schule von heute. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- JAMES, W. 1956. The Will to Believe and other essays in popular philosophy. New York: Dover
- JERUSALEM, M. 1998. Die Steigerung schulischer Selbstwirksamkeit – empirische Befunde. In: *Pädagogische Führung*, 9, 72-75
- JERUSALEM, M./MITTAG, W. 1998. Evaluation des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“. Ansätze und Probleme. In: *Unterrichtswissenschaft. Themenheft Selbstwirksame Schulen*, 2, 107-115
- JERUSALEM, M./MITTAG, W. 1999. Selbstwirksamkeit, Bezugsnormierung, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In: Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.) Emotion, Motivation und Leistung. 223-245. Göttingen: Hogrefe
- JÜRGENS, E. 2000. Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. St. Augustin: Academia
- KELLER, O. 1999. Denn mein Leben ist Lernen. Wie Kinder aus eigenem Antrieb die Welt erforschen. Freiamt: Mit Kindern wachsen
- KELLER, U. 1993. Neigungs-Struktur-Test (NST). Testheft. 5. überarbeitete Auflage. Bern: Huber
- KLIEME, E./ARTELT, C./STANAT, P. 2001. Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: Weinert, F. E. 2001. Leistungsmessungen in Schulen. 203-218. Weinheim/Basel: Beltz
- KLIPPERT, H. 2000. Pädagogische Schulentwicklung: Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim: Beltz
- KLIPPERT, H. 2001. Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim: Beltz
- KLUGE, F. (HRSG) 1989. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 22. Auflage. Berlin, New York: de Gruyter
- KRAMIS-AEBISCHER, K./KRAMIS, J. 2000. Burnout bei Lehrpersonen. Verbreitung – Entstehung – Prävention. Aarau: Sauerländer
- KRAMPEN, G. 1982. Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen („Locus of Control“). Göttingen: Hogrefe
- KRAMPEN, G. 1987. Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe
- KRAMPEN, G. 1989. Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen. In: Krampen, G. (Hrsg.). Diagnostik und Attributionen und Kontrollüberzeugungen. 3-22. Göttingen: Hogrefe

- KRAPF, B. 1985. Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium. Eine Untersuchung zum schulischen Lernen am Beispiel des Gymnasiums. Bern: Haupt
- KRAPF, B. 1994. Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren. Bern: Haupt
- KRUSE, O. 2000. Keine Angst vor dem leeren Blatt: ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt am Main: Campus
- LAMNEK, S. 1995a. Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- LAMNEK, S. (HRSG.) 1995. Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen: Leske + Budrich
- LANGER, E. J. 2001. Kluges Lernen. Sieben Kapitel über kreatives Denken und Handeln. Reinbek: Rowohlt
- LASKOWSKI, A. 2000. Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts. Frankfurt am Main: Campus
- LETHINEN, E. 1994. Institutionelle und motivationale Rahmenbedingungen und Prozesse des Verstehens im Unterricht. In: Reusser (Hrsg.) 1994. Verstehen. 143-162. Bern: Huber
- LETHOMÄKI, P. 1997. Das Curriculum der Pyynikki Schule. Gebrauch vom Portfolio beim Lernen der fachübergreifenden Themen. In: Rauscher, E. (Hrsg.) Schulentwicklung in Europa. 73-78. Obersiebenbrunn: ÖBV Pädagogischer Verlag
- LIMACHER, J. 1997. Adaption und Evaluation eines Qualitätsmanagementsystems für Bildungsunternehmungen. Diss. ETH Nr. 12122. Zürich: Eidgenössisch Technische Hochschule
- LIMACHER, J. 2000. Die 2Q-Methode als Grundlage für das Qualitätsentwicklungssystem in Schule und Internat. In: Hameyer et. al. (Hrsg.) 2000. Schulprogramme. 191-201. Kronshagen: Körner
- LISSMANN, U. 1998. Portfolio-Beurteilung in Schule und Hochschule. Vortrag im Rahmen der 56. Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) in Mannheim. Landau: Tagungsunterlagen
- LISSMANN, U. 2000. Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, R. S. Von der Beobachtung zur Notengebung – Ein Lehrbuch – Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. 284-329. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- LISSMANN, U. 2001. Die Schule braucht eine neue pädagogische Diagnostik. Formen, Bedingungen und Möglichkeiten der Portfoliobeurteilung. In: *Die Deutsche Schule, Heft 4/2001*, 486-497
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. 1982. Zwischen Technologie und Selbstreferenz – Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- MADDUX, J. E. 1995. Self-efficacy, adaption and adjustment. Theory, research and application. New York: Plenum
- MANDL, H./FRIEDRICH, F. (HRSG.) 1992. Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen, Zürich, Toronto: Hogrefe
- MATURANA, H./VARELA, F. 1987. Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern, München: Goldmann
- MAYRING, P. 1999. Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zum qualitativen Denken. 4. Auflage. Weinheim: Beltz
- MCCASLIN ROHRKEMPER, M. 1989. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Vygotskian View. In: Zimmerman, B. J./Schunk, D. H. (Eds.) Self-regulated learning and academic achievement. 169-200. New York: Macmillan
- MCCOMBS, B. L. 1989. Self-regulated learning and academic achievement: A Phenomenological View. In: Zimmerman, B. J./Schunk, D. H. (Eds.) Self-regulated learning and academic achievement. 51-82. New York: Macmillan
- MEYER-WILLNER, G. 1979. Differenzieren und Individualisieren. Begründung und Darstellung des Differenzierungsproblems. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- MIELKE, R. 2001. Psychologie des Lernens. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
- MILLER, R. 1993. Schul-Labyrinth: Gedanken-Gänge, Anstöße, Aus-Wege. Hilfen im Umgang mit Veränderungen. Weinheim und Basel: Beltz
- MITTAG, W./KLEINE, D./JERUSALEM, M. 2002. Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. In: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft*. 145-173
- MOLL, B. 2003. Fit for life. Lernen ist eine Dauerbaustelle. Dokumentarfilm. Bern: hep

- MÖLLER, J. 2001. Attributionen. In: Rost, D. H. (Hrsg.) 2001. Handwörterbuch der pädagogischen Psychologie. 36 ff. Weinheim: Beltz
- MÖNKS, F.J. 2002. Differenzierter Lehrplan und differenzierendes Unterrichten. In: *Pädagogische Führung* 2/2002, 55-57.
- MOSER, U. 2001. Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000. Reihe Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
- MÜLLER, A. 1999. Nachhaltiges Lernen. Beatenberg: pepp.medien
- MÜLLER, A. 2000. Die 2Q-Methode im Institut Beatenberg. In: Hameyer et al. (Hrsg.) 2000. Schulprogramme. 203-209. Kronshagen: Körner
- MÜLLER, A. 2001. Lernen steckt an. Bern: hep
- MÜLLER, A. 2002. Das Lernen ist eine Dauerbaustelle. In: *Grundschule*. 12/2002. 16-18.
- MÜLLER, A. 2002. Wenn nicht ich, ...? Bern: hep
- MÜLLER, A. 2003. Referenzieren. Ein Verfahren zur Förderung selbstwirksamen Lernens. In: *Die Deutsche Schule*. 1/2003. 52-61
- NEUHAUSER, G./WITTWER, H. 2002. Das COOL*-Projekt. Der Daltonplan in der Sekundarstufe II. In: Eichelberger, H. (Hrsg.). Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik. 161-203. Innsbruck: Studienverlag
- NIS – NETZWERK INNOVATIVER SCHULEN IN DEUTSCHLAND. 2002. Lernkompetenz und neue Lernkultur. Fachtagungsunterlagen. Berlin-Spandau
- O'CONNELL, R. J. 1997. William James on the Courage to Believe (Second Edition). New York: Fordham University
- OELKERS, J. 1994. Neue Seiten der „Pädagogischen Anthropologie“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2/1994, 195-199
- OELKERS, J. 1996. Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München: Juventa
- OETTINGEN, G. 1993. Intelligenz und Selbstwirksamkeitsurteile bei Ost- und Westberliner Schulkindern. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 24, 186-197
- OETTINGEN, G. 1995. Cross-cultural perspectives on self-efficacy. In: Bandura, A. 1995. Self-efficacy in Changing Societies. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press
- PALME, G. 1996. Die Direkte Leistungsvorlage im Urteil der niederbayerischen Wirtschaft. Passau: unveröffentlichte Magisterarbeit
- PAPERT, S. 1998. Revolution des Lernens. Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt. Hannover: Heyse
- PARADIES, L./LINSER, H. J.. 2001. Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen
- PARIS, S. G./BYRNES, J. P. 1989. The constructivist Approach of Self-Regulation and Learning in the Classroom. In: Zimmerman B.J./Schunk, D. H. Self-regulated learning and academic achievement. 169-200. New York: Macmillan
- PARKHURST, H. 1922/1994. Education on the Dalton Plan. New York: E. P. Dutton & Company, 1922. Wiederaufl. zur 75-Jahr-Feier. New York: Dalton School
- PECCEI, A. (HRSG.) 1979. Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Club of Rome. Bericht für die achtziger Jahre. München: Molden
- PEKRUN, R./SCHIEFELE, U. 1996. Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: Weinert F.E. (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie. Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. 154-180. Göttingen: Hogrefe
- PERRIN, D. 1999. Schreiben ohne Reibungsverlust: Schreibcoaching für Profis. Zürich: Werd
- PERT, C. B. 1997, 1999 (dt). Moleküle der Gefühle. Körper, Geist und Emotionen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- PERVIN, L. A. 2000. Persönlichkeitstheorien. München: Reinhardt 2000
- POL. 2002. Projektorientiertes Lernen/Lernen lernen. Integrierte Gesamtschule Flensburg: Unveröffentlichte Schuldokumentation
- POPP, S. 1995. Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- POPP, S. 1999. Der Daltonplan in Theorie und Praxis. 2. völlig überarbeitete und aktualisierte Ausgabe. Berlin: Studienverlag
- POPP, S. 2002a. Der Daltonplan. Eine zukunftsfähige Unterrichtskonzeption für die Sekundarschule? In: Eichelberger, H. (Hrsg.). Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik. 59-70. Innsbruck: Studienverlag
- POPP, S. 2002b. Zwischen Wahrheit und Legende. Zur Verbreitungsgeschichte des Daltonplans. In: Eichelberger, H. (Hrsg.). Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik. 33-58. Innsbruck: Studienverlag

- PRANGE, K. 2002. Was bedeutet eigentlich „lernen“? In: *Praxis Schule*, 5/2002, 6-8
- PRESSLEY, M. 1995. *Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers, and Policymakers*. New York: HarperCollins
- RIES, M.A. 2003. *Erziehung zur Selbstständigkeit. Herausforderungen an die Erziehungswissenschaft als Folge des Struktur- und Wertwandel*. Universität Hamburg: Dissertation
- PSYCFIRST. 2002. *Fachbibliographie für Psychologie*. CD-Version von „Psychological Abstracts“ und der online-Datenbank „Psycinfo“. Zitate mit Inhaltsangaben zu Psychologie und Verhaltensforschung. Das bibliographische Material umfasst Nachweise von Büchern inkl. Buchkapiteln, Berichten, Dissertationen und Artikeln. Umfang: weltweit. Zeitraum: 1999-2002/2. Washington: American Psychological Association
- PSYCLIT. 1998. *Fachbibliographie für Psychologie*. CD-Version von „Psychological Abstracts“ und der online-Datenbank „Psycinfo“. Zitate mit Inhaltsangaben zu Psychologie und Verhaltensforschung. Das bibliographische Material umfasst Nachweise von Büchern inkl. Buchkapiteln, Berichten, Dissertationen und Artikeln aus mehr als 1300 Zeitschriften Umfang: international. Zeitraum: 1974-1998/12. Washington: American Psychological Association
- PSYINDEX. 2001. CD-Version von „Psychologischer Index“ und der online-Datenbank „Psyindex“. Zitate mit Inhaltsangaben zu Psychologie und verwandten Disziplinen aus Verhaltensforschung und Sozialwissenschaften. Das bibliographische Material umfasst Bücher, Dissertationen, Berichte und Artikel aus über 250 Zeitschriften. Umfang: Deutschland, Schweiz, Oesterreich. Zeitraum 1977-2001/12. Tests ab 1945. Herausgeber: Universität Trier. Trier: ZPDI Zentralstelle für Psychologische Dokumentation und Information
- REINMANN-ROTHMEIER G./MANDL, H. 1998. Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 6. 457-500. Göttingen: Hogrefe
- REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H./ERLACH, CH./NEUBAUER, A. 2001. *Wissensmanagement lernen. Ein Leit-faden zur Gestaltung von Workshops und zum Selbstlernen*. Weinheim und Basel: Beltz
- RENZULLI, J.S./REIS, S.M. 2000. *Das schulische Enrichment-Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elite-bildung*. Deutsche Adaption: Stedtnitz/Eisenbart. Aarau: Tagungsunterlagen
- REUSSER, K./REUSSER-WEYENETH, M. 1994. Verstehen als psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe: Einführung und Überblick. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.) 1994. *Verstehen*. 9-38. Bern: Huber
- REUSSER, K./REUSSER-WEYENETH, M. (HRSG.) 1994. *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufga-be*. Bern: Huber
- RICHTER, I. 2001. *Die sieben Todsünden der Bildungspolitik*. Weinheim und Basel: Beltz
- RISSE, E. 2002. Durch differenziertes und individualisiertes Lernen zu einer neuen Lernkultur. In: *Pädagogische Führung* 2/2002, 52-55.
- ROGERS, C. R. 1974. *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel
- RÖHRS, H. 1998. *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- ROLFF, H.-G. 2001. *Schulentwicklung konkret: Steuergruppe – Bestandsaufnahme – Evaluation*. Seelze: Kallmeyer
- ROTH, G. 2001. *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- RUTTER, M./MAUGHAM, B./MORTIMER, P./OUSTON, J. 1980. *Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim und Basel: Beltz
- SATOW, L. 1999a. Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und Prüfungsangst. In: *Zeitschrift für Pädagogi-sche Psychologie*, 13, 208-212.
- SATOW, L. 1999b. Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbst-wirksamkeitserwartungen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(4), 171-179
- SATOW, L. 2000. *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. Online im Internet: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9> am 1.3.2001
- SATOW, L. 2002. Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In: *Selbstwirksamkeit und Motivations-prozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*. 44. Beiheft. 174-191
- SATOW, L./SCHWARZER, R. 2000. Selbstwirksamkeitserwartungen, Besorgtheit und Schulleistung: Eine Längs-schnittuntersuchung der Sekundarstufe I. In: *Empirische Pädagogik*, 14(2), 131-150
- SCHEIBE, W. 1994. *Die reformpädagogische Bewegung: eine einführende Darstellung*. Weinheim/Basel: Beltz
- SCHIEFELE, U. 1996. *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe

- SCHLEY, W. 2003. Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der Schulentwicklung. Eine Glosse zum Alzheimersyndrom der Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung* 7-10
- SCHMITZ, G. 2000. Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? [Structure and Dynamics of Teachers' Self-Efficacy. A Protective Factor against Strain and Burnout?] Online im Internet: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/> 29/. am 8.5.2001
- SCHMITZ, G. 2001. Kann Selbstwirksamkeitserwartung vor Burnout schützen? Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48(1), 49-67
- SCHMITZ, G. 2002. Die Selbstwirksamkeitserwartung erhöhen. In: *Grundschule*. 12/2002. 12-15
- SCHMITZ, G./SCHWARZER, R. 2002. Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. 192-210
- SCHNEIDER, G. 2001. Europäisches Sprachenportfolio. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag
- SCHNEIDER, G./NORTH, B. 1999. „In anderen Sprachen kann ich ...“ – Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 33. Bern und Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
- SCHNOTZ, W. 2001. Conceptual Change. Wann werden Prozesse der Wissensveränderung gefördert? In: Rost, D. H. (Hrsg.) 2001. Handwörterbuch der pädagogischen Psychologie. 75-81. Weinheim: Beltz
- SCHRÄDER-NEF, R. 1997. Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz. Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit der Bildungssysteme. Chur/Zürich: Rüegger
- SCHRATZ, M./STEINER-LÖFFLER, U. 1998. Die Lernende Schule – Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim: Beltz
- SCHREIER, H. 1989. Entrivialisieren den Sachunterricht! In: *Grundschule*. 3/1989. 10-13
- SCHREIER, H. 1994. John Dewey. Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. Stuttgart: Klett-Cotta
- SCHREIER, H. 2002. Demokratie, Erziehung und das Abenteuer des Projektunterrichts. Eine Erinnerung an John Deweys Erziehungsphilosophie. In: Buschmann/Arlt. Abschlussband Sommerakademie 2000. „Lernen in Projekten – Ideen für die Praxis“. 9-21. Flensburg: Eigenverlag
- SCHREIER, H. (Hrsg.) 2001. Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis. Stuttgart: Klett-Cotta
- SCHUNK, D. H. 1981. Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. In: *Journal of Educational Psychology*, 74, 93-105
- SCHUNK, D. H. 1991. Learning Theories: An Educational Perspective. New York: Macmillan
- SCHUNK, D. H. 1991. Self-Efficacy and Academic Motivation. In: *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 207-231
- SCHUNK, D. H./ZIMMERMAN, B. J. (Ed.) 1994. Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications. Hillsdale, N. J.: Erlbaum
- SCHWARZER, R. 1995. Entwicklungskrisen durch Selbstregulation meistern. In: Edelstein (Hrsg.). Entwicklungskrisen kompetenz meistern. 25-34. Heidelberg: Asanger
- SCHWARZER, R. 2001. Allgemeine Selbstwirksamkeit. Online im Internet am 28.12.2001: <http://www.userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm>
- SCHWARZER, R. (Hrsg.) 1992. Self-efficacy: Thought control of action. Washington, Philadelphia, London: Hemisphere
- SCHWARZER, R./JERUSALEM, M. 2002. Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*. 44. Beiheft. 28-53. Weinheim und Basel: Beltz
- SCHWARZER, R./JERUSALEM, M. (Hrsg.) 1999. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität. Online im Internet: www.fu-berlin.de/gesund/ am 10.1.2001
- SCHWARZER, R./MUELLER, J./GREENGLASS, E. 1999. Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: Data collection in cyberspace. In: *Anxiety, Stress, and Coping*. 12, 145-161
- SCHWARZER, R./SCHMITZ, G. 1999. Kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262-274
- SCHWEIZERISCHE GESELLSCHAFT FÜR ARBEITS- UND ORGANISATIONSPSYCHOLOGIE. 1999. Neue Arbeit. Risiken und Optionen. Zürich: Tagungsdokumentation

- SEEL, N. M. 2000. Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. Basel, München: Reinhardt 2000
- SELIGMAN, M. E. 1992. Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim: Beltz
- SELIGMAN, M. E. 1999. Kinder brauchen Optimismus. Hamburg: Rowohlt
- SENGE, P. 1990. The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization. London: Random House
- SENGE, P. 1996. Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta
- SENGE, P. ET. AL. 1999. The Dance of Change: The Callenges of Sustaining Momentum in Learning Organisations. New York: Doubleday/Currency
- SENGE, P. ET. AL. 2000. Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education. New York: Doubleday/Currency
- SHARP, C./POCKLINGTON, K./WEINDLING, D. 2002. Study support and the development of the self-regulated learner. In: *Educational Research Vol. 44 No. 1. Spring 2002 29-41*
- SHOMETT, L. 2002. Unveröffentlichter Briefwechsel mit einem Mitarbeiter der American Psychological Society. Washington und Wollerau
- SILVERMAN, D. 2000. Doing qualitative research. London: Sage
- SMITH, MARK K. 2001. Peter Senge and the learning organization. The encyclopedia of informal education. Access: 29.8.2001. Last Update July 09th 2001. <http://www.infed.org/thinkers/senge.htm#intro>
- SPIESS, W. (HRSG.) 1998. Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. Dortmund: Borgmann
- STAMM, M. 1999. Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Trendbericht Nr. 2 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- STEBLER, R. ET AL. 1994. Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.) 1994. Verstehen. 227-260. Bern: Huber
- STERN, C. (HRSG.) 1999. Schule neu gestalten. Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- STRAKA, G. 1998. Selbstgesteuertes Lernen und Motivation. In: *Education permanente 3, Zeitschrift des Schweizerischen Verbandes für Erwachsenenbildung SVEB*
- SUHR, M. 1994. John Dewey zur Einführung. Hamburg: Junius
- TERHART, E. 1989. Lehr-Lern-Methoden. Weinheim: Juventa
- TERHART, E. 1996. Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A. (Hrsg.) 1996. Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- TESSER A./SCHWARZ, N. 2001. Handbook of Social Psychology: Intraindividuality Processes. Malden: Blackwell
- TILLMANN, K.-J. 1994. Sozialisationstheorien. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- VAILL, P. B. 1998. Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten. Stuttgart: Klett-Cotta
- VESTER, F. 1975. Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? München: dtv
- VIERLINGER, R. 1978. Direkte Leistungsvorlage als Alternative zur Ziffernnote. In: Vierlinger, R. (Hrsg.) *Pädagogische Intentionen. 101-121*
- VIERLINGER, R. 1993. Die offene Schule und ihre Feinde. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk
- VIERLINGER, R. 1996. Verplanter Unterricht: Ein Dilemma für Schüler und Lehrer. In: *Zeitschrift für Pädagogik 4, 8-11*
- VIERLINGER, R. 1999. Leistung spricht für sich selbst: „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg: Dieck
- VIERLINGER, R. 2002. Die kopernikanische Wende in der schulischen Leistungsbeurteilung. In: *Grundschule, Heft 6, 22-24*
- VÖGELI-MANTOVANI, U. 1999. Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz. Trendbericht Nr. 3 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- WEINERT, F. E. U. A. 2001. Kompetenz als Ziele von Bildung und Qualifikation. Online im Internet: URL: <http://www.forum-bildung.de/bib/material/ex-bericht-bq.pdf> am 9.4.2001
- WEINERT, F. E. 1996. Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F. E (Hrsg.) Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie. Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Bd. 2. 1-48. Göttingen: Hogrefe

- WENZEL, J. 2000. Selbstreferentielle Systeme. Eine Einführung in die Systemtheorie selbstreferentieller System nach Niklas Luhmann. Online im Internet: URL. http://www.asa.de/blk/documente_uel38.htm am 2.12.2000
- WIATER, W. 1999. Vom Schüler her unterrichten. Donauwörth: Auer
- ZIMMERMAN, B. J. 1994. Dimensions for Academic Self-Regulation. In: Schunk, D.H./Zimmerman B.J. (Eds.) Self-regulation of learning and performance. 3-21. Hillsdale. N.J.: Erlbaum
- ZIMMERMAN, B. J. 1995. Self-efficacy and educational development. In: Bandura, A. (Ed.) 1995a. Self-efficacy in changing societies. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University
- ZIMMERMAN, B. J./SCHUNK, D. H. 1989. Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In: Zimmerman, B. J./Schunk, D. H. (Eds.) Self-regulated learning and academic achievement.1-25. New York: Macmillan
- ZIMMERMAN, B. J./SCHUNK, D. H. (EDS.) 1989. Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice. Process in cognitive development research. New York: Macmillan